

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

A Educação... um direito para todos

Marina de Fátima Pereira Machado

Coimbra, 2015

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Marina de Fátima Pereira Machado

Relatório Final:

A Educação... um direito para todos

Relatório Final em Educação Pré-Escolar, apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação da Doutora Ana Coelho

dezembro, 2015

Agradecimentos

A concretização deste meu percurso não teria sido possível sem o apoio de algumas pessoas às quais gostaria de expressar o meu reconhecimento e gratidão.

Em primeiro lugar aos meus pais e à restante família mais próxima que me apoiaram nesta decisão e sempre me ajudaram em tudo o que necessitei.

Agradeço também à minha orientadora Ana Coelho todo o apoio e disponibilidade que sempre revelou ao longo deste percurso.

Aos meus amigos, que apesar da distância, mantiveram-se próximos demonstrando grande carinho e amizade.

À Escola Superior de Educação de Castelo Branco, aos seus docentes que durante três anos de licenciatura estiveram disponíveis em ajudar-me.

Aos amigos que deixei em Castelo Branco, o meu obrigado por me terem tratado como se fosse da família.

Por último, às novas amigadas que conheci nesta nova cidade, que me receberam de braços abertos e pelas experiências que me propuseram.

A todos, o meu eterno agradecimento.

A Educação... um direito para todos

Resumo: O presente relatório final, realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Coimbra do Instituto Politécnico de Coimbra, a seguir designada “ESEC/IPC” pretende ser uma análise crítica e reflexiva da iniciação à prática educativa, com o intuito de alcançar um maior desenvolvimento de competências profissionais. O relatório apresenta o itinerário formativo e experiências enquanto estagiária numa creche com oito crianças de berçário e também num jardim-de-infância com vinte e duas crianças da sala dos cinco anos. Para tal descreve as duas Instituições onde foi realizado o estágio, assim como a caracterização dos grupos, as rotinas educativas e a organização dos ambientes educativos. Apresenta, ainda, um conjunto de experiências-chave que se revelaram fulcrais ao longo deste percurso.

Palavras-chave: Creche; Jardim-de-Infância; Prática Educativa; Experiências-Chave; Estágio.

Education... a fundamental Human Right

Abstract: The current research has been carried out in ESEC/IPC, within the scope of the Master in Preschool Education, through a training process as a trainee in a daycare nursery and kindergarten.

The characterization of the groups, their educational routines and the organization of the educational environments of the two institutions where the training took place, have been considered in this report.

Also, the document presents a set of key experiences that highly contributed to the development of professional skills by means of a critical and reflective analysis of the initiation of educational practice.

Key words: daycare nursery; kindergarten; educational practice; key experiences; internship.

Índice

INTRODUÇÃO	1
Parte 1- CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO	7
Capítulo-1. Estágio em Creche	9
1.1 Caracterização da Instituição	9
1.2 Caracterização do Grupo	11
1.2.1 Rotina Educativa do Grupo.....	12
1.2.2 Organização do Ambiente Educativo.....	13
1.3 Intervenções Realizadas.....	15
Capítulo-2. Estágio em Pré-Escolar	19
2.1 Caracterização da Instituição	19
2.2 Caracterização do Grupo.....	21
2.2.1 Rotina Educativa do Grupo.....	22
2.2.2 Organização do Ambiente Educativo.....	23
2.3 Contextualização e Intervenções Realizadas em Estágio.....	25
2.3.1 Metodologias e Métodos de Avaliação Utilizados pela Educadora...25	
2.3.2 Primeiras Intervenções no Contexto Educativo.....	27
2.3.3 Desenvolvimento e Implementação do Projeto – “Projeto sobre o Espaço”	30
Parte 2 – EXPERIÊNCIAS-CHAVE	33
Capítulo- 1 Será, de facto, a creche um “mal necessário” e todos terão direito a ela?.....	35
Capítulo- 2 Uma escola para todos, uma escola inclusiva.....	38
Capítulo 3 A família como suporte de sucesso das crianças no jardim-de- infância.....	40

Capítulo- 4 Projeto: “Projeto sobre o Espaço.....	46
Capítulo- 5 A voz das crianças – Abordagem Mosaico.....	54
5.1. Enquadramento concetual e metodológico.....	54
5.2. Participantes.....	57
5.3. Metodologia.....	57
5.4. Procedimentos de recolha e tratamento de dados.....	59
5.5. Triangulação dos dados.....	60
5.6. Apresentação e discussão dos dados.....	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	71
APÊNDICES.....	79

Abreviaturas

JI – Jardim-de-infância

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

NEE – Necessidades Educativas Especiais

EE – Encarregados de Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

S/D – Sem Data

Lista de Apêndices

Apêndice nº1 – Carta Informativa/Autorização aos EE

Apêndice nº2 – Quadro 1 - Dados relevantes de cada uma das crianças do berçário

Apêndice nº3 – Quadro 2 - Plano de rotinas para a sala do berçário

Apêndice nº4 – Organização do ambiente educativo em creche

Apêndice nº5 – Brincadeiras e explorações em creche

Apêndice nº6 – Construção da caixa sensorial

Apêndice nº7 – Implementação da caixa sensorial

Apêndice nº8 – Quadro 3 -Distribuição das salas pela creche e JI

Apêndice nº9 – Espaços, relevantes, frequentados pelo grupo de crianças

Apêndice nº10 – Quadro 4 - Dados relevantes de cada uma das crianças

Apêndice nº11 – Quadro 5 - Plano de rotinas para o JI

Apêndice nº12 – Áreas da sala

Apêndice nº13 – Primeiras intervenções em creche

Apêndice nº14 – Quadro 6 - Início da teia: primeiras questões

Apêndice nº15 – Fase 1: definição do problema

Apêndice nº16 – Fase 3: Execução

Apêndice nº17 – Fase 4: Divulgação

Apêndice nº18 – Opinião das crianças: Descobrimos que o foguetão...

Apêndice nº19 – Opinião das crianças: Qual o planeta que mais gostamos e porquê

Apêndice nº20 – Opinião das crianças: O que mais gostamos de fazer

Apêndice nº21 – Ilustração da canção e do poema

Apêndice nº22 – Quadro 7 - Abordagem mosaico: entrevista da criança

Apêndice nº23 – Quadro 8 - Abordagem mosaico: entrevista dos EE

Apêndice nº24 – Quadro 9 - Abordagem mosaico: entrevista da Educadora

Apêndice nº25 – Quadro 10 - Abordagem mosaico: entrevista da Auxiliar da Ação Educativa

Apêndice nº26 – Figuras do estudo exploratório com recurso à abordagem mosaico

Lista de Quadros

Quadro nº1 – Dados relevantes de cada uma das crianças do berçário

Quadro nº2 – Plano de rotinas para a sala do berçário

Quadro nº3 – Distribuição das salas pela creche e JI

Quadro nº4 – Dados relevantes de cada uma das crianças do JI

Quadro nº5 – Plano de rotinas para o JI

Quadro nº6 – Início da teia: primeiras questões

Quadro nº7 – Abordagem mosaico: Entrevista da criança

Quadro nº8 – Abordagem mosaico: Entrevista dos EE

Quadro nº9 – Abordagem mosaico: Entrevista da Educadora

Quadro nº10 – Abordagem mosaico: Entrevista da Auxiliar da Ação Educativa

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

No âmbito da unidade curricular Prática Educativa, parte integrante do Mestrado em Educação Pré-Escolar da ESEC/IPC, realizou-se um estágio em ambiente de creche e Jardim de Infância (a seguir designado “JI”), tendo como principal objetivo uma análise reflexiva das experiências vividas neste contexto, e cujas observações e conclusões serão expostas ao longo deste documento.

A primeira fase do estágio ocorreu de outubro a dezembro, em contexto de creche, com um grupo de berçário, com crianças de idades compreendidas entre os cinco e os nove meses.

Segundo Rizzo (1988, pp. 25-27), a Creche “é (...) um ambiente especialmente criado para oferecer condições ótimas, que propiciam e estimulem o desenvolvimento integral e harmonioso da criança.” De igual modo, o trabalho em creche deve basear-se “(...) em dar espaço, oportunidade e estímulo, de base social – afetiva, para a criança crescer e oferecer situações de sucesso a fim de que ela queira continuar crescendo, de forma natural, segura e feliz” (Henriques, 2009, p.36).

A segunda fase do estágio realizou-se conjuntamente com uma colega, num JI, junto de um grupo de crianças de cinco anos, entre janeiro e maio.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (“OCEPE”)

“a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica, no processo de educação ao longo da vida. (...) Não se pretende que a educação pré-escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que perspetive no sentido da educação ao longo da vida, devendo, contudo, a criança ter condições para abordar com sucesso a etapa seguinte” (ME, 1997, p.17).

Assim sendo, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar pretende promover a ligação entre a família e a comunidade escolar, a formação e o desenvolvimento de cada criança, bem como sua inclusão na sociedade. Para tal são definidos objetivos pedagógicos mencionados *infra*:

- “a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de afectiva colaboração com a comunidade” (OCEPE, 1997, p. 16).

O primeiro capítulo deste relatório consiste na contextualização dos grupos no seio das instituições onde estão inseridos os respetivos itinerários formativos.

O segundo capítulo consiste numa análise e reflexão sobre cinco experiências-chave que se tornaram vitais ao longo do estágio, tendo em conta as duas instituições.

Por fim, são apresentadas algumas considerações finais, que vão ao encontro do percurso realizado enquanto estagiária, explicitando as dúvidas, dificuldades e evoluções que foram sentidas ao longo do trajeto formativo.

A Educação... um direito para todos, como objeto de estudo advém da observação, da aprendizagem, das situações experienciadas, num contexto de grande

diversidade e diferenciação no qual a educação deve ser obrigatoriamente um direito de todos e para todos.

PARTE 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO

CAPÍTULO 1- Estágio em Creche

1.1 Caracterização da Instituição

O estágio realizou-se numa Instituição sediada na cidade de Coimbra, em dois edifícios distintos, cada um deles, respetivamente, albergando a creche e o JI. A Instituição pertence à rede de âmbito nacional, do Instituto Particular de Solidariedade Social (“IPSS”), tendo este último, como principal objetivo promover o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças, em parceria com as suas famílias, indo ao encontro dos interesses e necessidades de cada criança.

A Instituição rege-se pelos seguintes princípios e valores:

“**Transparência:** Comprometemo-nos a partilhar a informação com os elementos envolvidos no processo; **Respeito pela família:** Assumimos o respeito pelos diferentes valores, origens, funcionamento e tradições de família; **Intervenção individualizada:** Todas as respostas são “feitas à medida” e têm em conta a especificidade de cada indivíduo; **Articulação:** Tomamos a iniciativa de dinamizar o diálogo e facilitamos a cooperação interinstitucional; **Profissionalismo:** Regemo-nos pelo rigor, confidencialidade e atualização sistemática de conhecimentos; **Inovação:** Procuramos sistematicamente novas soluções e respostas diferenciadas; **Disponibilidade:** Estamos sempre presentes e disponíveis para qualquer situação solicitada pelas famílias e técnicos.”¹

Devido à sua localização, numa zona alta da cidade de Coimbra, o espaço envolvente, para além das instalações da Instituição, inclui um jardim e um centro cultural, devidamente integrados na zona histórica da cidade. Esta situação privilegiada é uma mais-valia como recurso educativo, ao promover o envolvimento natural e cultural das crianças, fomentando nas mesmas a curiosidade, a comunicação e expressão individual, a autonomia e o respeito pelos outros, não descurando a brincadeira, elemento fundamental no desenvolvimento infantil e na aquisição das suas competências e valores.

O trabalho desenvolvido na Instituição fundamenta-se em três áreas consideradas fundamentais, a saber: o espaço exterior, o brincar e a arte, sendo estas últimas essenciais para a composição, a elaboração, o desenvolvimento e

¹ Retirado do Projeto Educativo de Estabelecimento

implementação das restantes áreas. O espaço exterior permite que a criança se desenvolva e compreenda esse mesmo espaço como portador de experiências ricas e significativas. Em condições climatéricas favoráveis, a criança frequenta-o diariamente, sendo-lhe permitido explorá-lo autonomamente.

Relativamente ao brincar, a criança contacta com o que a rodeia e constrói conceitos acerca do meio que a envolve. Deste modo, o brincar faculta ferramentas para o desenvolvimento das diferentes competências e permite à criança representar ações das suas vivências.

Por último, e não menos importante, é valorizada a arte, através da qual as crianças podem exprimir livremente as suas emoções, o seu estado de espírito, bem como a sua criatividade.

Estando a Instituição dividida em dois edifícios autónomos, englobando respetivamente a creche e o JI, cada um deles incorpora uma cozinha, um refeitório e um espaço exterior. Excecionalmente, por uma questão de gestão de espaço o edifício do JI alberga ainda uma sala de creche com crianças de dois anos de idade.

Os diferentes grupos, de idades compreendidas entre os dois e os cinco anos, estão distribuídos por faixa etária, cada um deles ocupando uma sala individual no seio do edifício do JI.

No que concerne à creche, a mesma é constituída por um berçário, uma sala de um ano e outra de dois anos de idade.

Até à data, a equipa educativa é constituída por seis Educadoras de Infância, seis Auxiliares de Ação Educativa, três Auxiliares de Serviços Gerais, uma Empregada de Limpeza, pela Direção Técnico – Pedagógica e por último, por uma Escriutária de 3^a (serviços administrativos).

1.2 Caracterização do grupo

O grupo de berçário pode suportar até dez crianças, no entanto aquando da realização do estágio o grupo era constituído por oito bebés, nascidos entre janeiro e setembro de 2014, três do sexo feminino e cinco do sexo masculino. Contudo, o berçário atingiu a capacidade máxima em janeiro de 2015 com a entrada de mais dois bebés de sexo masculino.

No Quadro nº1 visível no Apêndice nº2 consta os respetivos dados relevantes de cada criança, desde o seu sexo, a sua idade, o seu percurso (gatinha ou não gatinha) e a posição que esta mantém (se necessita ou não de apoio para estar sentado). Importa referir que a idade das crianças (exposta no Quadro 1) corresponde ao início do estágio na Instituição, no entanto, o percurso (gatinha ou não gatinha), de cada uma delas, diz respeito ao final do estágio.

Na sala de berçário a relação entre as crianças é a expectável, a saber uma relação muito positiva. As crianças formam um grupo e a interação é uma constante. Por vezes, podem magoar-se umas às outras, mas por tratar-se de crianças de berçário estas não agem de forma intencional.

A relação adulto/criança também é o que se espera encontrar num grupo de berçário. Existe uma grande cumplicidade entre a Educadora e a Auxiliar da Ação Educativa. As crianças já as reconhecem tanto a nível visual como auditivo e reagem espontaneamente aos seus estímulos.

O grupo do berçário é heterogéneo cujo desenvolvimento cognitivo varia consoante a criança. Ao constatar-se que os bebés de seis meses demonstravam uma maior autonomia comparativamente aos bebés de nove meses, questionou-se o porquê. Após pesquisa e diálogo com a Educadora percebeu-se que a situação resulta do ritmo do desenvolvimento individual de cada criança, independentemente da sua idade, ritmo esse que deve ser respeitado e incentivado por toda a comunidade educativa, com especial destaque para o educador que “(...) tem também um importante papel ao nível da estimulação da curiosidade da criança, de novas capacidades e impulsos de autonomia e independência” (Portugal, 1998, p. 207).

Com o intuito de alcançar o *supra* mencionado, e através da observação diária com as crianças, a Educadora traçou objetivos específicos para este grupo de berçário, sendo estes:

“Promover relações de confiança e afeto entre os adultos e as crianças;

Estimular as relações entre adultos – crianças – pares, proporcionando um ambiente harmonioso;

Proporcionar experiências diversificadas e enriquecedoras;

Estimular os sentidos com áreas e/ou atividades distintas;

Estimular a linguagem oral e enriquecer o vocabulário;

Promover ocasiões de conhecimento e exploração do próprio corpo, nomeadamente o equilíbrio e motricidade fina;

Introduzir regras e rotinas;

Estimular relações de amizade, cooperação e partilha;

Proporcionar um ambiente rico, estimulante e com materiais diversificados e rotativos.”²

1.2.1 Rotina Educativa do Grupo

“Criar uma rotina diária é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (Formosinho, s/d, p.87).

A rotina da creche está compreendida entre as 07h50 e as 18h30. Esta inclui o acolhimento das crianças, a exploração livre da sala de atividades, o cumprimento das propostas educativas planeadas, as refeições, as sesta e a higiene. O horário e plano detalhado da rotina diária encontra-se disponível no Quadro nº2, Apêndice nº3.

No que diz respeito ao grupo de berçário, a rotina nem sempre é cumprida de forma idêntica, sendo esta flexível e seguida consoante as circunstâncias, necessidades e características do grupo em causa, embora o normal funcionamento

²Retirado do Projeto Pedagógico

da sala se mantenha. Prova do referido é a inconstância da higiene, que depende da vontade e necessidade de cada criança.

Relativamente à sala de atividades, a mesma possibilita a sua exploração de forma autónoma com o auxílio dos materiais e brinquedos disponíveis para este efeito. Esta exploração pode resultar de situações espontâneas ou de propostas educativas planeadas, ambas com o intuito de incentivar e estimular o desenvolvimento cognitivo, físico e emocional das crianças. Tome-se como exemplo o deitar no chão uma criança de barriga para baixo e arrastar um brinquedo para que esta o alcance.

1.2.2 Organização do Ambiente Educativo

O berçário está dividido em diferentes áreas que vão ao encontro das necessidades específicas das crianças desta faixa etária. Os espaços referidos são a receção (onde os pais colocam os pertences dos respetivos filhos), a sala de amamentação, a copa, o dormitório, o fraldário e a sala de atividades, todos devidamente separados mas com boa visualização entre si.

Junto à receção, encontram-se disponíveis para os pais, informações importantes relativas à planificação e à rotina, bem como a ementa semanal das refeições.

A sala de atividades do berçário apresenta um ambiente bem organizado e acolhedor, tanto para as crianças como para os pais. Enquanto os bebés estão neste espaço, os pais têm a oportunidade de ao chegarem observarem o trabalho desenvolvido, pois a entrada e a sala de atividades estão apenas separadas por uma cerca, para segurança das crianças.

A sala de atividades é um espaço aberto, amplo e bem iluminado o qual todas as crianças têm a possibilidade de explorar sem risco. Gabriela Portugal afirma que o ambiente deve ser aberto, organizado e encorajador do movimento e do envolvimento nas atividades (Portugal, 1998, p.206).

Todo o espaço proporciona aos bebés uma variedade de objetos e materiais interessantes, tais como: caixas de brinquedos, caixas de música, bolas, colchões, almofadas, apoios (almofadas em forma de U para as crianças aprenderem a equilibrar-se sentadas), peluches, livros, legos, espelho, piscina sensorial com bolas coloridas (situando-se numa área mais recolhida na qual as crianças podem brincar e tranquilizar-se), entre outros.

A sala possui ainda um rádio e respetivos *cd's* infantis, que são reproduzidos diariamente.

Estes objetos estimulantes, de várias cores e feitios, permitem uma variedade de escolhas e exploração despertando a atenção das crianças, bem como a sua curiosidade, permitindo que a criança estabeleça uma relação com o mundo que a rodeia ao seu próprio ritmo (Portugal, s/d, p.9).

Num dos recantos da sala de atividades, existe um espaço confortável e relaxante podendo designar-se como área de leitura ou descanso (Figuras 5 e 6 do Apêndice nº4), com livros, catres e fotografias das crianças e das suas famílias, trazidas pelos pais, incentivados pela Educadora, com o intuito de promover o bem-estar do bebé e proporcionar um ambiente familiar. Além disso, é importante que a criança reconheça a sua família mas também a ela própria.

É relevante referir que todas as semanas a disposição da sala de atividades é alterada, tendo em vista as necessidades das crianças e a sua respetiva evolução. A complexificação das tarefas propostas é uma estratégia importante para que as crianças sejam estimuladas a experienciar novos desafios. Segundo o currículo *High-Scope*, a sala não tem de apresentar um modelo único, sendo modificado de acordo com o desenrolar do quotidiano (Formosinho, s/d, pp. 83-85).

Aquando da alteração da disposição, que ocorre semanalmente, todos os brinquedos/materiais utilizados e a respetiva sala de atividades são desinfetados, com o objetivo de garantir a higiene do meio envolvente da criança.

1.3 Intervenções Realizadas

Perante a dificuldade em realizar atividades planeadas com crianças desta faixa etária, realizam-se apenas atividades pontuais que têm em consideração as necessidades quotidianas dos mesmos, nunca descurando o meio envolvente, os objetivos estabelecidos para o grupo e os valores fomentados pela Instituição.

No que diz respeito às atividades pontuais realizadas procurou-se que estas abrangessem o maior número de áreas possível, nomeadamente o desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento motor e o desenvolvimento sensorial. Estas áreas de desenvolvimento interligam-se, influenciam-se e acontecem simultaneamente.

Por desenvolvimento cognitivo entenda-se as diferentes etapas que a criança atravessa para adquirir conhecimento sobre o mundo que a rodeia. Etapas essas que envolvem pensamento, raciocínio, abstração, linguagem, memória, atenção, criatividade, capacidade de resolução de problemas, entre outras funções. Neste âmbito realizaram-se atividades que pretendem estimular e incentivar algumas das competências *supra* mencionadas, nomeadamente estimular a criança a balbuciar através da emissão de som por parte de um adulto; colocar a criança em frente ao espelho para que esta se reconheça e reconheça o adulto; conversar com a criança; cantar para a criança; entre outras.

No que concerne o desenvolvimento motor este define-se como o processo de mudança no comportamento motor da criança, implicando o controlo muscular e a coordenação dos movimentos. Para esse efeito, algumas das atividades realizadas foram as seguintes: dançar com a criança; afastar brinquedos para incentivar a movimentação da criança; deitar a criança de barriga para baixo no chão e empurrar-lhe os pés; colocar a criança de pé e caminhar com esta; formar uma roda para lançamento de bolas ou de brinquedos; entre outras.

Finalmente o desenvolvimento sensorial determina a interiorização de informações sobre o mundo que nos rodeia através dos estímulos sensoriais (o tato, o olfato, o paladar, a audição e a visão). Para este fim, as atividades desenvolvidas caracterizam-se pela: exploração de jornais, revistas, papel autocolante, papel de

bolha, papel crepom; descoberta de instrumentos musicais e brinquedos sonoros; entre outros (Apêndice nº5).

Embora a implementação de atividades planeadas seja difícil em grupos desta faixa etária, após sugestão por parte da Educadora, procedeu-se à planificação, elaboração e execução de uma atividade. Esta última, programada individual e autonomamente, foi pensada para ir ao encontro do desenvolvimento das competências das crianças, tendo em consideração os objetivos estabelecidos, o espaço envolvente e as necessidades das crianças individualmente e em grupo. Refira-se que para a sua implementação procedeu-se a pesquisas e observações exaustivas de todo o ambiente educativo envolvente, pois de acordo com o Modelo Pedagógico de Reggio Emilia, deve ser usado o conceito de *progettazione*, que consiste num levantamento de hipóteses para o desenvolvimento dos projetos que vão ao encontro das necessidades e desejos de cada grupo de crianças (Lino, s/d, p.131).

Após a planificação da atividade e da definição dos objetivos pretendidos, procedeu-se então à elaboração/construção de uma “caixa sensorial” constituída por vários elementos que pretendiam ir de encontro aos diversos tipos de desenvolvimento infantil preconizados, o cognitivo, o motor e o sensorial. Com este intuito, utilizaram-se diferentes texturas, sons, cores e padrões, como consta do Apêndice nº6.

Relativamente à execução da atividade, colocou-se a “caixa sensorial” no campo de visão das crianças e numa área de fácil acesso, para que as mesmas a descobrissem e a explorassem. Embora a maioria das crianças já conseguisse movimentar-se (gatinhar) sem apoio, olharam a caixa com curiosidade mas não se aproximaram, tendo sido necessário estimular a aproximação através do movimento de alguns dos elementos presentes na caixa. Em relação às crianças que ainda não se movimentavam sem apoio, colocaram-se as mesmas dentro da caixa e esta serviu como um mobile. As reações das crianças foram registadas, registo disponível no Apêndice nº7.

No dia seguinte e numa segunda fase da atividade, escureceu-se a sala e foram colocados dentro da caixa corações que alternavam a cor. Esta alternância suscitou a curiosidade das crianças levando-as a dirigirem-se autonomamente para a caixa.

O trabalho desenvolvido no berçário permitiu apreender que as crianças se desenvolvem a um ritmo individual próprio. O desenvolvimento das várias competências deve-se ao envolvimento de toda a comunidade educativa e aos estímulos que suscitam a curiosidade de cada uma delas. O papel do educador é fundamental para promover e desencadear o desenvolvimento e progressão das crianças. Segundo Gabriela Portugal cabe a cada um dos profissionais compreender formas diversas de assegurar práticas educativas em creche e deixar práticas pedagógicas de qualidade (2011, p.14). Exemplo disso é a utilização de vários materiais diferentes e atividades distintas. Para Hohmann & Post (2003):

“Desde o nascimento que os bebés e as crianças aprendem ativamente. Através das relações que estabelecem com as pessoas e das explorações dos materiais do seu mundo imediato, descobrem como se hão-de deslocar; como segurar e agir sobre os objetos; e como comunicar e interagir com os pais, familiares, pares e educadores. (...) por mais novos que sejam, bebés e crianças estão poderosamente auto-motivados para explorar e aprender – ao seu próprio ritmo, através dos seus próprios meios” (Hohmann & Post, 2003, pp. 11-28).

CAPÍTULO 2 - Estágio em Pré-Escolar

2.1 Caracterização da Instituição

A segunda parte do estágio, destinado ao Pré-Escolar, realizou-se numa Instituição da cidade Coimbra, anexa a uma organização pública, comportando as valências de creche e JI. Contrariamente ao primeiro local de estágio, esta é uma Instituição privada que se destina, maioritariamente, aos filhos de funcionários pertencentes a esta mesma organização.

A Instituição tem um total de oito salas, tendo a capacidade de receber cento e oitenta e quatro crianças, desde os quatro meses aos cinco anos de idade. O edifício está dividido em três pisos. O piso zero destina-se a arrecadações, instalações sanitárias de serviço, sala polivalente e sala da caldeira. O piso um está ocupado com a área administrativa e serviços de apoio (o refeitório, dormitórios e entrada principal, com um palco de apoio às festas) e, por último, o piso dois encontra-se dividido em duas alas, as salas de creche pertencendo à ala da esquerda e as salas do JI à ala da direita, salas estas que estão divididas por cores tal como consta no Quadro nº3 do Apêndice nº8. Neste piso encontram-se também alguns gabinetes ocupados pelas educadoras e uma sala de isolamento. No Apêndice nº9 estão representadas algumas das áreas relevantes, frequentadas pelo grupo de crianças de cinco anos.

Em complemento aos espaços interiores, e com acesso direto de todas as salas, o espaço exterior integra um pátio e um bosque (Parque de Merendas) pertencentes à Instituição, no qual as crianças têm a oportunidade de explorar o meio envolvente autonomamente ou através de variadas atividades.

De uma forma geral, os espaços são amplos, bem organizados e apresentam materiais e equipamentos adequados às necessidades das crianças.

Nesta Instituição a equipa educativa da creche e JI é composta por dois elementos da Direção, sete Educadoras de Infância, uma Educadora de Apoio Especializado em Necessidades Educativas Especiais, uma Docente de Educação Física, vinte Auxiliares de Apoio à copa e cozinha e duas funcionárias de limpeza.

Toda a equipa pedagógica planifica o seu trabalho para posteriormente avaliar o seu processo e os efeitos deste no desenvolvimento de cada uma das crianças, valorizando uma pedagogia baseada em práticas direcionadas para estas, privilegiando o carácter lúdico das aprendizagens. Para tal, a Instituição rege-se pelas seguintes finalidades educativas:

“Objetivo Geral:

- Promover o desenvolvimento global e harmonioso da criança, reconhecendo as suas aptidões e experiências e procurando o máximo rendimento do seu potencial, no conhecimento de si próprio e na descoberta do outro.”

Objetivos Específicos:

Ajudar as crianças a crescerem de forma autónoma e solidária;

Proporcionar-lhes oportunidades de desenvolvimento em diferentes níveis: cognitivo, afetivo, moral e físico (sensorial e motor);

Fornecer-lhes os instrumentos mais necessários às aprendizagens futuras – curiosidade e a pesquisa;

Integrar as aprendizagens no *background* cultural de cada criança e a sua família e criar as condições para que a mesma aceda a novas aprendizagens;

Fomentar uma contínua colaboração entre a escola e a família;

Inserir a escola na comunidade envolvente, alargando as suas relações através dos familiares da criança, pessoas da comunidade envolvente e do estabelecimento de parcerias interinstitucionais;

Utilizar todos os recursos humanos e materiais disponibilizados e disponibilizáveis pelos diferentes parceiros educativos: educadores, pais/famílias, crianças;

Promover a formação contínua da equipa educativa.”³

³ Retirado do Projeto Educativo de Estabelecimento

2.2 Caracterização do Grupo

O grupo de cinco anos, da Sala Lilás, é constituído por vinte e duas crianças entre os cinco e os seis anos de idade. No Quadro nº 4, que consta do Apêndice nº10, estão representados os respetivos dados de cada criança da Sala Lilás, desde o seu sexo, a sua idade e se apresenta Necessidades Educativas Especiais (a seguir designado por “NEE”).

Tal como evidenciado no quadro acima mencionado, o grupo é composto, maioritariamente, por crianças do sexo masculino, com catorze meninos, e as restantes oito do sexo feminino, sendo acompanhado por uma Educadora e duas Assistentes Operacionais.

O grupo é bastante heterogéneo, cada criança com uma personalidade individualizada, apresenta os seus próprios gostos e interesses. Esta individualização e autonomia são uma consequência de vários fatores que implicam o ambiente familiar, o meio escolar e os valores veiculados por estes, a interação com os adultos, a educação, o meio socioeconómico, as diferentes fases do desenvolvimento cognitivo, sensorial e social e a faixa etária. Este último fator manifesta-se particularmente na interação entre as crianças de diferentes idades, cujas mais jovens tendem a adotar os modelos a seguir das mais velhas e acompanhá-las nas suas evoluções respetivas.

Assim sendo o grupo é igualmente caracterizado por duas crianças que apresentam NEE. As mesmas manifestam dificuldades na aceitação de regras, na relação com os outros, assim como algumas lacunas ao nível da linguagem e do desenvolvimento cognitivo e social. Cada uma delas é acompanhada por uma Educadora de Apoio e por uma Terapeuta da Fala. Apesar destas duas crianças apresentarem comportamentos distintos estão devidamente inseridas no grupo. Segundo as OCEPE (1997) “a educação pré-escolar deverá adoptar a prática de uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem, responda às necessidades individuais” (p. 19).

No que diz respeito à interação no seio do grupo, a relação entre as crianças é positiva. Por vezes irrompem alguns conflitos, contudo as crianças tendem a procurar auxílio junto de um adulto para que este resolva a situação. Porém, é importante para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança, responsabilizá-la pelos seus atos e atitudes, levando a mesma a enfrentar e resolver os próprios conflitos. Na opinião de Katz & MacClellan (2001) citado por Fernandes (2009)

“quando uma criança brinca e trabalha em grupo, facilmente surgem problemas, cabendo ao educador um papel fundamental para fomentar o desenvolvimento social da criança. “(...) o educador deve ter uma atitude de supervisão, só intervindo quando verificar que as crianças não são capazes de o fazer de uma forma positiva; o educador deve otimizar a sua intervenção” (p.40).

Relativamente à relação adulto-criança existe uma grande cumplicidade e respeito entre as crianças, a Educadora e as Auxiliares da Ação Educativa. Esta equipa pedagógica acompanha a maioria das crianças desde o berçário, tendo portanto um vasto conhecimento da personalidade, das necessidades, das lacunas, do potencial, do histórico de cada uma delas, refletindo-se na determinação dos objetivos educativos e na escolha da prática pedagógica a adotar para o grupo como um todo e para cada criança individualmente. Para tal, é igualmente fulcral que a Educadora respeite o ritmo de cada criança.

Rotina Educativa do Grupo

“Os horários e as rotinas são suficientemente repetitivos para permitirem que as crianças explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências” (Hohmann & Post, 2003, p.15).

A rotina do grupo vai de encontro à rotina da própria Instituição, esta última tendo como horário de funcionamento das 07h30 às 18h30.

Durante a tarde, e após o repouso, as crianças regressam à sala sendo-lhes permitido terminar as atividades encetadas durante a manhã ou brincar livremente. Porém, algumas crianças tendo oportunidade de estar inscritas em atividades

extracurriculares opcionais (natação, música, judo, ballet e inglês), frequentam as mesmas durante este horário.

Esta rotina do JI tem acompanhado estas crianças nos últimos três anos mantendo-se inalterada. Desta forma, o grupo obedece a hábitos estabelecidos desde cedo, consolidando as competências que têm sido desenvolvidas desde então. A previsibilidade das tarefas e atividades quotidianas permite também ao grupo um conhecimento antecipado do plano educativo diário fomentando a autonomia, a confiança, a responsabilidade e o espírito de iniciativa e interajuda das crianças.

De acordo com Banet, Hohmann & Weikart (1979) “A criança tem de ter consciência da rotina diária e saber os nomes das partes que a compõem, para não passar o dia a pensar o que irá acontecer a seguir” (p.81).

2.2.2 Organização do Ambiente Educativo

A sala apresenta um ambiente bem organizado, num espaço amplo e aberto que se coaduna com o número de crianças que constituem o grupo. Esta representa acima de tudo, um espaço aprazível para todos, promovendo “o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (Hohmann & Post, 2003, p.101).

A Sala Lilás está organizada em diferentes áreas que vão ao encontro da Metodologia do Movimento Escola Moderna (“MEM”). As áreas referidas são a Área da Manta, a Área da Biblioteca, a Área de Iniciação à Escrita e à Matemática, a Área do Cabeleireiro, a Área da Casinha e a Área dos Jogos, tal como registado no Apêndice nº12.

A Área da Manta é composta por um tapete e algumas almofadas colocados no solo. Neste local, as crianças reúnem-se geralmente em grupo, podendo comunicar e dialogar entre si, partilhar ideias, informações e esclarecer dúvidas ou problemas que vão surgindo. De igual forma, poder-se-ão realizar jogos ou atividades mais dinâmicas. Este espaço e estas atividades reforçam a coesão de grupo, potenciam o

espírito crítico e promovem o desenvolvimento social, cognitivo e linguístico das crianças.

A Área da Biblioteca é constituída de livros de contos infantis e de histórias, sobre diferentes temáticas. Esta área, através da exploração de variadas atividades relacionadas com as histórias ou pesquisas, é fundamental para a iniciação da alfabetização da criança, visto que o domínio da linguagem oral é um pré-requisito fundamental para aprender a ler e escrever.

Contigua à área acima referida, a Área dos Jogos é composta por uma larga variedade de jogos ludo educativos e brinquedos pedagógicos (legos, puzzles, pistas de carros, jogos de associação, entre outros). A diversidade destes materiais vai ao encontro dos interesses das crianças e potencia o desenvolvimento de um vasto leque de capacidades, tais como raciocínio, atenção, memorização, concentração, e das competências cognitivas, sociais, emocionais e motoras.

A Área de Iniciação à Escrita e à Matemática é composta por secretárias e cadeiras, onde são realizados, individualmente ou em grupo, trabalhos práticos (desenho, pintura e artes plásticas) e exercícios (imagens, associações e lógica) de matemática, português e conhecimento do mundo. Estas atividades são essenciais para a apreensão do meio envolvente e uma excelente introdução preparatória ao 1º ciclo do Ensino Básico, ao suscitarem nas crianças espírito crítico, raciocínio lógico e curiosidade.

Na Área do Cabeleireiro encontra-se disponível uma bancada de pentear e variados brinquedos associados à profissão (secador, escovas, ganchos de cabelo, entre outros). A atividade que mais caracteriza esta área é a simulação de situações da vida real, vivenciadas ou imaginadas pelas crianças. Ao experienciarem o faz de conta as crianças transpõem brincadeiras espontâneas que potenciam a interação social, despertando também o interesse das crianças para diferentes áreas profissionais.

A Área da Casinha é caracterizada por um cenário de cozinha, constituído por um armário e lava-louça miniatura, utensílios de cozinha e bens alimentícios de

plástico, uma mesa e cadeiras. Tal como na Área do Cabeleireiro, as crianças têm oportunidade de dramatizar cenas do quotidiano em contexto familiar. Esta atividade potencia a criatividade e imaginação para além das demais competências, porém podemos realçar o processo de aprendizagem por imitação e repetição, que neste caso específico se traduz na reprodução das tarefas domésticas. Em complemento à Sala Lilás e às suas áreas, o pátio, de fácil acesso, apresenta uma superfície espaçosa e aberta, contígua a uma horta. Contudo, apesar da vastidão espacial fomentar as atividades de recreio, é de referir que o potencial deste espaço não é explorado no seu máximo, nomeadamente pela ausência de áreas distintas (tais como zonas de relva, de areia, baloiços, entre outros) no pátio que permitam uma maior liberdade e exploração das capacidades das crianças. O espaço exterior “deve ser visto como um contexto igualmente rico, (...) desde o conhecimento e experiência de domínio físico e motor ao cognitivo, raciocínios, como seja espacial, criatividade, resolução de problemas, passando pelo sensorial e percetivo, permitindo que as crianças aprendam” (Kamii, 1988 cit. por Cruz 2013, p.10).

O refeitório e o dormitório são outros espaços comuns. Para além de ser o local das refeições, o refeitório tem a polivalência de servir de lugar de acolhimento das crianças pela manhã. Em contrapartida, o dormitório é frequentado apenas durante o momento de repouso. Apesar de ambos os espaços reunirem condições idênticas, o grupo tende a eleger, como local preferencial, o refeitório em detrimento do dormitório, visto que neste último a atividade praticada não é do agrado geral.⁴

2.3 Contextualização e Intervenções Realizadas em Estágio

2.3.1 Metodologias e Métodos de Avaliação Utilizados pela Educadora

A Educadora cooperante não se cinge apenas a uma metodologia, mas utiliza a que acha mais adequada para o momento. Contudo, os modelos curriculares que utiliza com maior regularidade são a Pedagogia de Projeto e o MEM, em parte

⁴ Dados concretos comprovados na concretização de um estudo exploratório com recurso a abordagem mosaico

porque conduzem às aprendizagens de conceitos, valores e atitudes que considera fundamentais e significativas para o desenvolvimento das crianças e, em particular, deste grupo de cinco anos.

A Pedagogia de Projeto, o modelo curricular frequentemente utilizado na Educação Pré-Escolar portuguesa, consiste na elaboração, implementação e execução de um processo pedagógico construído pelas motivações concretas das crianças, em torno de um ou mais projetos.

“Os projetos constituem estudos em profundidade de conceitos, ideias, interesses que emergem no âmbito do grupo – as crianças e os professores. (...) podem durar dias, uma semana ou prolongar-se ao longo do ano escolar, dependendo das idades e dos interesses reais das crianças” (Lino, s/d, p.130).

Cada criança pode participar em vários projetos em simultâneo ou apenas num deles, cabendo ao Educador o papel de supervisor. Este modelo assenta num plano flexível e aberto. Sendo este totalmente baseado e centrado na criança, tem como objetivos fundamentais o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação criadora, da autonomia e socialização da criança.

Relativamente ao MEM, este modelo assenta numa organização cooperativa de grupo dando relevância à interação entre os pares e às normas sociais, à interajuda e colaboração formativa e o enriquecimento cognitivo e sócio cultural. As crianças organizam-se em função dos seus interesses, podendo trabalhar individualmente ou em grupo, tendo o Educador o papel de dinamizador e promotor da livre expressão dentro de um espírito coletivo.

Segundo Niza

“é no envolvimento e na organização construídas paritariamente, em comunidade cultural formativa, que se reconstituem, se recriam e se produzem os instrumentos (intelectuais e materiais), os objetos de cultura, os saberes e as técnicas através de processos de cooperação e de interajuda (todos ensinam e aprendem)” (s/d, p.144).

A avaliação é encarada como um processo sistemático de acompanhamento da evolução cognitiva, afetiva e psicomotora da criança. Esta envolve as crianças e Educadores; Educadores e Encarregados de Educação (“EE”); escola e comunidade, sendo esta efetuada ao longo do ano e de forma continuada. O processo de avaliação é um processo que atravessa várias fases tendo como critério a observação direta, de conversas e registos, anotadas pela educadora, em grelhas de avaliação que integram um dossiê e uma pasta, que contém todos os trabalhos realizados pelas crianças.

Dos vários intervenientes que complementam o processo de avaliação pode destacar-se a intervenção da equipa educativa que participa em reuniões periódicas cujo principal objetivo é analisar a progressão de cada uma das crianças no meio e nos processos educativos. De igual forma, as reuniões com a família completam a intervenção através da partilha de experiências e observações que relatam o impacto do processo educativo nas crianças em ambiente familiar. Nestas reuniões são igualmente comunicadas todas as informações relevantes, colocadas dúvidas e sugestões.

Sendo as crianças individualmente e o grupo, o objeto de avaliação, estes são solicitados a participar no processo através da autoavaliação, abordada subtil e ludicamente pela Educadora.

2.3.2 Primeiras Intervenções no Contexto Educativo

De modo a compreender a dinâmica da Instituição, as implicações no ambiente educativo e a prática pedagógica, a primeira etapa, fundamental a este estágio, passou pela observação dos vários contextos educativos (a organização do grupo, das suas rotinas, do espaço, da relação e participação das famílias), da prática e os métodos utilizados pela Educadora cooperante e fundamentalmente das próprias crianças no seu dia-a-dia.

A primeira intervenção elaborada conjuntamente com outra colega estagiária, partiu de uma sugestão da Educadora. Esta propôs que a tabela de presenças do grupo fosse alterada e ligeiramente complexificada de modo adaptar-se ao nível de

desenvolvimento espectável nas crianças de cinco anos. Assim sendo, procedeu-se à elaboração de uma nova tabela totalmente construída pelo grupo.

De uma maneira geral uma tabela de presenças escolar integra elementos de identificação da criança e a calendarização da componente letiva. Na tabela anterior, a identificação de cada criança era feita através de fotografias individuais e a presença das crianças era assinalada de acordo com a cor do dia da semana (cores distintas foram atribuídas a cada dia da semana).

Na elaboração desta primeira intervenção, procedeu-se à alteração da identificação visual, através da substituição das fotografias das crianças pelos nomes das mesmas e à modificação do registo de presença. De modo a dinamizar e acentuar o envolvimento das crianças nesta atividade, e a permitir-lhes a apropriação do trabalho, foi-lhes pedido que desenhassem o seu autorretrato na tabela. Apesar dos dias da semana manterem uma cor distinta atribuída pelas crianças, o registo de presenças é assinalado por uma cruz (“X”) azul, sendo a marcação feita de forma manuscrita pelas próprias.

A complexificação desta atividade caracteriza-se pela utilização de formas abstratas (letras do alfabeto) em detrimento da sua fotografia. Esta nova forma de identificação inicia as crianças noutra etapa do seu desenvolvimento cognitivo e motor, através da iniciação à linguagem escrita. Segundo Dionísio & Pereira o nome próprio é um “instrumento poderoso de que os/as educadores/as se podem servir para levar a criança a prestar atenção à natureza da linguagem escrita, particularmente à relação entre palavras orais e escritas e entre letras e sons” (2006, pp.610-611).

Numa segunda intervenção e de modo a aplicar o método da Pedagogia de Projeto, optou-se pela elaboração de um miniprojeto que abordasse uma das temáticas do plano anual de atividades do grupo, a saber: A Poluição. A inclusão deste tema no plano de atividades do grupo visa a sensibilização das crianças e alertá-las para esta problemática. Para esse fim, e num primeiro momento, foram realizadas diversas atividades, tendo como um primeiro objetivo a compreensão da

importância da reciclagem, bem como o impacto desta na preservação do meio ambiente.

Para a realização desta intervenção, numa primeira fase procedeu-se à discussão do assunto visando definir o problema através da participação ativa e interessada das crianças, e ao visionamento de um conjunto de imagens alusivas à Poluição. A participação do grupo revelou-se muito dinâmica com os comentários e capacidade de argumentação da maioria das crianças, ao relatar as suas próprias experiências.

Numa fase posterior, e na sequência da discussão da definição de poluição, as crianças foram solicitadas a registar, livre e autonomamente, a própria representação do tema, através de um registo gráfico. A atividade culminou com a apresentação e discussão, em grupo, de cada um dos diferentes desenhos, revelando-se bastante proveitosa com a diversidade das perspetivas expostas.

Ao longo das diversas intervenções, a par da temática da poluição, as crianças nunca conseguiram dissociá-la do conceito de reciclagem. Desta feita, o grupo sugeriu a construção de ecopontos de modo a consolidar os seus conhecimentos em matéria de separação de resíduos. A execução deste projeto, por parte das crianças sob a supervisão da Educadora e das estagiárias, passou pela pintura de vários caixotes com as respetivas cores para a deposição seletiva de papel e cartão (caixote azul), embalagens plásticas e metálicas (caixote amarelo), vidro (caixote verde), pilhas (caixote vermelho) e resíduos orgânicos (caixote castanho e laranja); pela identificação dos caixotes: “papelão” (caixote azul), “plasticão” (caixote amarelo), “vidrão” (caixote verde), “pilhão” (caixote vermelho) e “caixote do lixo” (caixote castanho e laranja); e pela decoração destes cinco contentores.

Uma vez terminada a construção, procedeu-se à verificação dos conhecimentos do grupo, assimilados ao longo desta atividade. Para esse efeito, o grupo encetou uma recolha de lixo do espaço exterior do JI, para subsequentemente separar os diferentes resíduos nos diversos ecopontos.

Em modo de conclusão desta temática, o grupo teve oportunidade de apresentar o trabalho realizado e os conhecimentos adquiridos, a toda a comunidade educativa, através de uma canção sobre reciclagem intitulada *“Vamos lá Reciclar”*.

Uma vez abordada a temática da poluição, esta é indissociável da preservação do Planeta Terra, colocaram-se questões às crianças sobre o mesmo, de modo a proceder ao levantamento de ideias prévias inerentes ao tema. Apesar dum vasto conhecimento prévio sobre o Planeta Terra, verificou-se um total desconhecimento do movimento de rotação deste planeta, responsável pela sucessão do dia e da noite.

Visando colmatar esta lacuna, procedeu-se então, à realização de uma simulação do movimento de rotação da Terra tendo como principal objetivo concluir que em virtude deste movimento, enquanto nalgumas áreas do globo é dia, noutras é noite. De modo a verificar o bom entendimento da informação exposta, as crianças realizaram um registo gráfico sobre o que observaram, seguido da leitura do livro – *“Porque existe o Dia e a Noite”* e da canção – *“O dia tem 24 horas.”*

No Apêndice nº13 consta o registo das primeiras intervenções realizadas com o grupo de crianças dos cinco anos.

2.3.3 Desenvolvimento e Implementação do Projeto – “Projeto sobre o Espaço”

O “Projeto sobre o Espaço” surgiu como uma resposta ao interesse manifestado pelas crianças, na última intervenção *supra* mencionada, em saber se a lua é uma estrela. Para além do Projeto ir ao encontro da curiosidade do grupo, insere-se no Projeto Curricular de Sala: “Um raiozinho de sol”.

Para a execução do Projeto, seguiu-se uma das metodologias preconizadas pela Educadora, a saber a Pedagogia de Projeto, em que a

“criança, como sujeito do processo educativo, vai implicitamente desenvolvendo um projeto que tem como referência o seu desejo de crescer e aprender. Este projeto é influenciado pelo meio em que vive, cabendo à

escola partir dos interesses e saberes de cada criança para os ampliar e diversificar, despertando novos interesses e fomentando a curiosidade e desejo de aprender” (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998, p. 100).

No âmbito deste Projeto, as atividades desenvolvidas, resultaram da iniciativa das crianças e nas quais se realizaram pesquisas; elaboraram uma teia; construíram um livro; desenharam e construíram um foguetão; pintaram e decoraram capacetes; observaram no telescópio; representaram as quatro fases da lua; construíram os planetas, bem como do sol e lua; configuraram a bandeira de Portugal; construíram convites; jogaram o jogo dos planetas; leram um poema e cantaram uma canção sobre os planetas.

O Projeto teve a duração de um mês, de 8 de abril a 8 de maio, e para facilitar a sua implementação, esta foi dividida por fases. Numa primeira fase, que consiste na definição do problema, é elaborada uma teia na qual se apresenta, o que as crianças sabem, o que querem saber, o que querem fazer e onde vão pesquisar para recolherem informações sobre a lua.

Na fase de planificação e lançamento do trabalho é necessário orientar e organizar atempadamente as atividades.

Na fase de execução, pretende-se que as crianças, após a realização das respetivas pesquisas, concretizem as atividades planificadas.

Por fim, a última fase corresponde à avaliação e divulgação do Projeto. Para tal, as crianças apresentam a toda a comunidade educativa, as aprendizagens adquiridas durante o mês de implementação.

Uma vez que a elaboração deste Projeto foi fulcral na realização do estágio, constará no Capítulo 4 do presente relatório, uma descrição e análise pormenorizada desta experiência.

PARTE 2 – EXPERIÊNCIAS-CHAVE

Capítulo 1- Será, de facto, a creche um “mal necessário” e todos terão direito a ela?

Ao longo dos tempos, a creche acompanhou diversas mudanças que foram marcando a sua respetiva evolução. A creche surgiu, inicialmente, para dar uma resposta de assistência a algumas famílias, que necessitavam de apoio para cuidar dos seus filhos. Em contrapartida, a chamada creche moderna não se baseia apenas nas necessidades familiares atuais condicionadas pelo desenvolvimento da sociedade, mas assume um vasto papel fundamental na educação, no desenvolvimento das competências e na autonomia das crianças. De acordo com Correia, Dias & Pereira (s/d):

“o debate sobre a educação pública das crianças dos 0 aos 4 anos, em anos recentes, tem seu desenvolvimento em torno de questões sobre as funções sociais da creche, sobre a velha lógica assistencial e a lógica do educar e cuidar, sobre as competências e a autonomia das crianças muito pequenas, sobre o problema do financiamento, sobre o papel da mulher na sociedade, sobre as alternativas coletivas ao cuidado materno, sobre as transformações na estrutura familiar e do papel do Estado e da sociedade no reconhecimento da criança e da mulher como sujeitos de direitos” (p. 3774).

Assim sendo, o número de crianças dos quatro meses aos três anos, que frequenta os estabelecimentos educativos tem vindo a aumentar, por opção dos EE, em detrimento de uma assistência no seio familiar, uma vez que muitos deles compartilham a ideia de que a creche não é só um local de guarda, em que o educador “toma conta” das crianças, mas sobretudo um meio educativo (Silva, 2011).

Convém mencionar que após a realização deste estágio a perceção do trabalho desenvolvido pela comunidade educativa, junto das crianças com idades inferiores a três anos, foi radicalmente alterada. Até então, o conceito de creche defendido era o de “um mal necessário”, de um “bengaleiro”, a saber um local onde os pais deixavam os filhos durante o dia, passando no final deste para buscá-los.

Após, esta experiência no terreno e o contacto com as realidades social e educacional, a perceção do trabalho em creche foi amplamente revista

desencadeando uma nova perspetiva: a creche é uma Instituição educacional onde se promove a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, envolvendo os vários elementos da comunidade educativa, tendo como principal objetivo iniciar a potencialização de todas as competências das crianças e facultar-lhes as ferramentas necessárias para atingir a sua independência e autonomia.

Além disso, Portugal salienta

“que a creche, além de constituir um serviço à família, pode responder às necessidades educativas dos mais pequenos. Logo, a creche não se preocupa unicamente com o bem-estar das crianças, como proporciona também um ambiente educativo, onde existem atividades lúdicas de acordo do desenvolvimento de cada criança, de cada faixa etária” (Cit. por Ramos, 2012, p.31).

Para tal, e para responder às expectativas das crianças e dos respetivos EE, é indispensável a participação e intervenção de toda a comunidade educativa com particular destaque para o educador a quem é atribuído “o papel interventivo, como no papel principal de observador privilegiado” (cit. Silva, 2011). É da sua competência organizar e implementar os meios educativos adequados ao desenvolvimento integral das criança, acompanhar a evolução destas, tal como proporcionar as condições necessárias para que cada criança tenha sucesso na sua aprendizagem.

É também na creche que as crianças vivenciam as primeiras transições, os primeiros conflitos e os primeiros confrontos, numa realidade menos protegida que o seio familiar. Poderá pensar-se que esta nova realidade coloca em causa a ligação dos pais-criança e concretamente a relação mãe-criança, porém as relações das crianças com os restantes adultos, nomeadamente com os Educadores de Infância, dificilmente podem ser considerados como uma ameaça à relação da criança com os pais, uma vez que as relações extra ambiente familiar contribuem grandemente para o desenvolvimento da criança, ao estimular o seu sentido de confiança para com as pessoas que o rodeiam (Silva, 2011). Isto porque o meio educativo não deve substituir o ambiente familiar, mas complementá-lo.

A creche também não deveria ser considerada um “mal necessário”, mas sim ser vista como o lugar onde ocorre a emergência da linguagem, a construção de relações afetivas, a promoção da socialização da criança e a aquisição de novas experiências.

Deste modo, importa referir que segundo Portugal (1998)

“(...) as experiências mais precoces da criança são cruciais para o seu desenvolvimento cerebral. A Neurociência tem demonstrado que a interação com o ambiente não é apenas um acidente de percurso no desenvolvimento cerebral, mas sim um requisito fundamental. As experiências vividas pelas crianças nos primeiros tempos de vida têm um impacto decisivo na arquitetura cerebral e, por conseguinte, na natureza e extensão das suas capacidades adultas” (cit. por Bracinhas, 2014, p. 29).

Para Nunes (2000)

“Reconhecemos que na situação social atual as creches são necessárias. Diremos, mesmo, que são um mal necessário. Mal, porque são o sintoma de um desajustamento moral e económico; falam sempre de uma sociedade mal organizada, onde necessário se faz o abandono do lar e dos filhos por parte da mulher, para que seja possível o seu sustento. Dizemos mal necessário, porque a sua não existência acarretaria males maiores, como por exemplo, a dissolução de muitas famílias, a delinquência infantil, um sem número de crianças débeis física e quem sabe se também mentalmente” (cit. por Moreira, 2009, p.7).

“A creche é uma realidade e uma necessidade de milhares de famílias. (...) surgem como um meio de cobrir as necessidades das famílias que, frequentemente por razões económicas, não podem de outro modo realizar a educação das suas crianças” (Portugal, 1998, pp. 123-124). Porém, nem todas as famílias têm os meios financeiros necessários para que os seus filhos possam frequentar creches. Estas deveriam ser encaradas como instituições educacionais fundamentais, proporcionando serviços educativos de qualidade de direito para todos. Como refere Vasconcelos (2012) “a educação dos 0 aos 3 anos não pode, pois, ser obrigatória, mas deve ser universal, de modo que as famílias disponham de serviços de alta qualidade a quem entregar os filhos” (Lopes, 2012, p.10).

Capítulo 2-Uma escola para todos, uma escola inclusiva

A educação inclusiva baseia-se no direito de Todos, a uma plena integração na educação e a receberem uma educação de qualidade que satisfaça as suas necessidades básicas de aprendizagem e enriqueça as suas vidas.

Até à década de 70 do século XX, as crianças com NEE eram excluídas do sistema regular de ensino. Esta segregação e exclusão caracterizou-se através do desenvolvimento de escolas e/ou turmas especiais paralelas, mas não integradas no ensino regular, capazes de proporcionar uma educação que respeitasse as limitações das crianças, por meio de intervenções didáticas específicas. Estas Instituições visavam a promoção da “integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com deficiência” (Correia, 2003).

Em 1986, criou-se o movimento *Regular Education Initiative* – REI (Iniciativa da Educação Regular) por iniciativa dos EE e dos defensores das crianças com NEE. Este movimento teve como objetivo facilitar as aprendizagens destas crianças, sendo o precursor do movimento da inclusão. A educação especial passou então a ser considerada um serviço, em vez de um lugar (Teixeira, 2011).

Em Portugal em 1991, um primeiro Decreto – Lei 319/91 veio consagrar a “abertura da escola regular a alunos com NEE, numa perspectiva de Escola para Todos, o direito a uma educação gratuita, igual e de qualidade para os referidos alunos” (Teixeira, 2011, p.25). Pouco tempo depois, a Declaração de Salamanca (1994), veio defender que as escolas devem ir ao encontro das necessidades dos seus alunos, ritmos, valores, interesses e ter em conta as suas diferenças sócio culturais. Por isso, deve adaptar-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, às motivações, garantindo um bom nível de educação para todos.

Para Porter (1994) a escola inclusiva é:

“um sistema de educação e ensino onde os alunos com Necessidades Educativas Especiais, incluindo os alunos com deficiência, são educados nas escolas do bairro, em ambiente de salas de aula regular, apropriadas para a sua idade (cronológica), com colegas que não têm deficiências e onde lhes são oferecidos

ensino e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais” (cit. por Monteiro, 2011, p.29).

Finalmente em Portugal, um último Decreto – Lei nº3/2008 (alterado pela Lei nº20/2008, de 12 de maio) refere que a educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia da igualdade, quer no acesso quer nos resultados. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objetivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos.

O desenvolvimento da educação inclusiva depara-se com diversos dilemas, nomeadamente com a dificuldade de conseguir uma diferenciação integrada inserida num contexto educacional comum a Todos. Apesar da escola inclusiva ter sido instaurada em 2008, ainda se verificam casos onde a diferenciação integrada não é aplicada. Para que esta exclusão seja erradicada, as instituições educativas deparam-se com uma crescente necessidade de responder a questões que dizem respeito às diversidades dos seus alunos e, por isso, torna-se urgente debater e analisar este conceito de educação inclusiva e de pedagogia diferenciada, para poder aplicá-los eficientemente.

Para esse efeito os profissionais e as próprias Instituições assumem um papel fundamental. Estes últimos devem adaptar-se às crianças com NEE e não o contrário.

De acordo com a UNESCO:

“implica assegurar o desenvolvimento de respostas adequadas aos vários tipos de necessidades educativas nos contextos formais e não formais da aprendizagem. Não se trata de uma questão marginal, mas da procura e análise das possibilidades de transformação dos sistemas de educação e outros ambientes de aprendizagem, de modo a responder à diversidade dos alunos, sendo ainda, percecionada como um desafio e enriquecimento dos contextos de aprendizagem. Da inclusão ressalta, ainda, a igualdade de oportunidades e de participação das pessoas com deficiência, sempre que possível no seio da escola regular” (2005).

Nesse sentido, segundo Santana (2000) diferenciar é

“romper com a pedagogia magistral – a mesma lição e os mesmos exercícios para todos ao mesmo tempo – mas é sobretudo uma maneira de pôr em funcionamento uma organização de trabalho que integre dispositivos didáticos, de forma a colocar cada aluno perante a situação mais favorável ao seu processo de aprendizagem” (Cit. por Monteiro, 2011, p.30).

Compete ao educador desenvolver estratégias e metodologias apropriadas que se adaptem às necessidades a cada uma das crianças facilitando as aprendizagens das mesmas. Estas devem ser igualmente, envolvidas no seu processo de aprendizagem tomando consciência do seu percurso.

Os educadores que manifestam realmente a preocupação de prática inclusiva caracterizada pela pedagogia diferenciada terão de repensar a sua atuação e a sua atitude. Estas atitudes devem transparecer solidariedade, cooperação, respeito mútuo e aceitação, evitando qualquer tipo de preconceito e estigma. Por isso, a inclusão dos alunos com NEE depende, em parte, do papel que cada educador tiver no processo de inclusão. Meijer (2003) refere que as

“atitudes dos professores foram indicadas como um factor decisivo na construção de escolas mais inclusivas. Se os professores não aceitarem a educação de todos os alunos como parte integrante do seu trabalho, tentarão que alguém (muitas vezes o professor especialista) assuma a responsabilidade pelos alunos com NEE e organize uma segregação “dissimulada” na escola (por exemplo na classe especial)” (p.13).

Para Guerra (2002) o educador deve:

“respeitar as diferenças e o ritmo de aprendizagem dos alunos; valorizar as experiências anteriores (escolares ou não); estimular as interações, troca de experiências e saberes; promover as responsabilidades individuais; valorizar as aquisições e produções dos alunos e criar um clima favorável ao desenvolvimento socio-moral” (cit. por Carvalho, 2011, p.36).

Um exemplo de uma prática pedagógica diferenciada num ensino inclusivo pôde ser diretamente observado e analisado durante este estágio. Tal como referido anteriormente, o grupo de cinco anos integra duas crianças com NEE. Estas estão devidamente inseridas no grupo, obedecendo ao projeto educativo do estabelecimento e ao projeto educativo de sala. Os objetivos a atingir e as competências a desenvolver estabelecidas no plano curricular são idênticos para cada

uma das crianças. Verifica-se portanto que a única diferenciação entre o grupo e as crianças com NEE está nas práticas pedagógicas diferenciadas adotadas pela Educadora, com a cooperação dos EE, da Terapeuta da fala e da Psicóloga. Para que estas atinjam o mesmo nível de desenvolvimento que as demais crianças do grupo, estabeleceu-se um plano curricular individual que teve em consideração elementos como o respeito pela diferença, as experiências prévias, o ritmo de aprendizagem, o contexto familiar, entre outros.

Esta experiência, além de ter sido fundamental para a prática profissional futura, acentuou a necessidade de proceder a uma reflexão pormenorizada aquando da elaboração e implementação da prática pedagógica, particularmente para estabelecer o plano curricular individual das crianças com NEE. Assim sendo, todos os fatores devem ser tidos em conta de modo a proporcionar a Todos a mesma qualidade educativa.

Capítulo 3- A família como suporte de sucesso das crianças no jardim-de-infância

Nas duas Instituições onde o estágio foi realizado, observou-se e vivenciou-se a existência de um grande envolvimento dos pais na vida escolar das crianças, os mesmos cultivando também uma relação de proximidade com a Educadora. Este envolvimento é de saudar e realçar, uma vez que contribui intrinsecamente para sucesso do desenvolvimento de cada uma das crianças.

Em contexto de creche a participação numa reunião com os EE, permitiu constatar o empenho dos pais em participar nas atividades propostas pela Instituição, e em dar sugestões de modo a contribuir para o bom funcionamento da sala do berçário. É importante que estes reconheçam o espaço que os seus filhos frequentam, bem como as pedagogias da Instituição.

No JI o contacto com os EE foi mais intenso, este passou por conversas, convívio e interações em meio educativo. Os pais expressaram total confiança na equipa pedagógica, incentivando também as práticas pedagógicas das estagiárias ao participarem e contribuírem para a sua execução e apresentação. É importante realçar que a participação e reconhecimento por parte dos pais são bastante gratificantes para toda equipa educativa, acentuando o papel fundamental dos EE, em todo o processo educativo. Esta constatação revelou-se decisiva na perceção e funcionamento do processo educativo e dos seus intervenientes, tornando-se imprescindível incentivar a envolvimento dos pais aquando iniciada a prática profissional.

De igual modo, os pais são os principais responsáveis pela educação das crianças, é necessário que estes tenham uma forte contribuição na tomada de decisões que se referem à forma como os seus filhos são educados.

“É urgente e cada vez mais necessário que exista uma relação de proximidade entre a família e a escola. Esta construção de proximidade deve começar o mais cedo possível e cabe ao educador promovê-la criando um bom ambiente entre ambas as instituições” (Reis, 2008, cit. por Lopes, 2012, p.16).

Assim sendo, a escola deve manter uma relação de proximidade permanente com todos os intervenientes que influenciam o processo de formação e orientação das crianças. Deste modo, Marques (1991) afirma que “pais que se envolvem na educação dos próprios filhos e comunicam de forma positiva com os professores, tendem a encarar o professor com mais simpatia e apreço” (p.68).

Convém porém definir os termos, facilmente confundíveis, de “envolvimento” e “participação” que representam dois conceitos distintos. Segundo Davies (1989) o envolvimento corresponde a “todas as formas de atividade dos pais na educação dos filhos – em casa, na comunidade ou na escola.” Por sua vez, o conceito de participação diz respeito a “atividades dos pais que supõem algum poder ou influência em campos como o planeamento, gestão e tomada de decisões na escola” (p.24).

Atualmente, os pais passam longas horas a trabalhar, o que se reflete numa diminuição da quantidade de tempo disponível para os filhos e, por vezes, no tempo restante são assoberbados com outras preocupações. Para Sampaio (1996)

“os pais, atualmente, estão extremamente ocupados, e não têm “tempo” para dar atenção aos filhos, acabando muitas vezes por se esquecerem de que a escola não pode educar sem o apoio dos pais/ encarregados de educação e precisa da ajuda e participação/ cooperação da família para auxiliar os alunos a superar as suas dificuldades e, assim, evoluir de forma saudável” (cit. por Abreu, 2012, p.16).

A importância do papel e do envolvimento dos EE é equiparada à do educador. Ambos são fundamentais no processo educativo das crianças e juntos podem ajudar ao seu desenvolvimento, uma vez que a “família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (OCEPE, 1997, p.43).

A família constitui um núcleo social onde a criança nasce, come, cresce e adquire os seus primeiros conhecimentos e aprendizagens. Assim sendo, a família tem um papel fundamental não só porque garante cuidados básicos e sobrevivência física, mas também porque é no seio desta que se realizam as aprendizagens mais básicas, aquelas que são necessárias para iniciar o desenvolvimento da autonomia da criança.

A família surge assim, como primeiro meio socializante, transmitindo à criança uma grande variedade de estímulos de modo a forjar a sua própria personalidade.

Na opinião de Leandro (2001)

“é no interior da famílias que a criança desabrocha para a vida, aprende as primeiras palavras, a relacionar-se com os outros, a sociedade e até com a vida (...). A educação recebida na família é determinante em toda a vida da criança” (Cit. por Henriques, 2009, p.18). Já para Magalhães (2007) “é um contexto que presta os primeiros cuidados, o afeto e proporciona uma variedade de oportunidades” (p.44).

Segundo as OCEPE (ME, 1997)

“os pais ou encarregados de educação são os responsáveis pela criança e também os seus principais educadores. (...) pensa-se que os efeitos da educação pré-escolar estão intimamente relacionados com a articulação com as famílias. Já não se procura compensar o meio familiar, mas partir dele” (p.22).

Para que a parceria entre pais e instituições possa coexistir, é fundamental que estas últimas permitam uma aproximação visando uma interação que consequentemente contribuirá para o aumento da qualidade educativa em ambos os meios: familiar e institucional. Portanto, tanto a família como o JI representam um papel central e complementar na vida da criança. Se estes dois fatores não estiverem em sintonia, dificilmente pode garantir-se uma educação firme e benéfica, pois os resultados só serão atingidos se existir “consenso e consciência entre a casa e a abordagem à aprendizagem feita no contexto escolar” (OCEPE, 1997, p.43).

Para permitir a parceria, cabe também ao educador definir estratégias para envolver os EE nesta relação. Segundo Hohmann & Post (2003) as estratégias passam, entre outras, por fazer com que as famílias se sintam acolhidas mas também por deixar que estas intervenham com sugestões e informações que enriquecem e complementam o plano educativo de sala pré-estabelecido pelo educador. Estes mesmos autores referem que, por vezes, as perspetivas não coincidem, o que não quer dizer que seja propriamente um ponto negativo. Podem articular-se os dois pontos de vista, abrindo novos horizontes e até melhorar a ideia inicial.

Assim sendo, MUSITU (2003) menciona vários estudos que evidenciam que a “participação activa dos pais na escola não tem efeitos positivos apenas sobre os filhos, mas também sobre os pais e as famílias, sobre os professores e as escolas, e sobre as relações escola-família” (Cit. por Oliveira, 2010, p.15).

Capítulo 4- Projeto: “Projeto sobre o Espaço”

Como anteriormente referido no capítulo 2 da Primeira Parte deste documento (2.3.3 Desenvolvimento e Implementação do Projeto – “Projeto sobre o Espaço”), o “Projeto sobre o Espaço”, surgiu como uma resposta ao interesse manifestado pelas crianças.

Segundo Katz & Chard (2009), um projeto pode ser desenvolvido por uma turma inteira, por pequenos grupos ou individualmente, pois crianças com interesses específicos podem trabalhar em projetos individuais. Neste caso específico, as crianças manifestaram interesse em participar em todas as atividades, de forma que o presente Projeto foi realizado em grande grupo.

A elaboração deste Projeto passou por diversas fases graduais que culminaram na sua concretização.

Fase 1 – Definição do Problema

Nesta fase e de modo a definir o problema, decidiu-se elaborar uma teia, reunindo todas as ideias das crianças para a realização do Projeto. Para tal, as crianças foram conduzidas a colocar questões e a partilhar conhecimentos e saberes sobre o assunto que vai ser investigado. Essa orientação, levada a cabo pelas estagiárias, partiu de uma dramatização retratando um astronauta e a lua. O astronauta irrompeu intempestivamente na sala batendo à porta, deixando desde logo as crianças repletas de curiosidade, prestando-lhe a máxima atenção. Este começou desde cedo a referir que gostaria de ir até à lua, mas estava perdido e sem conseguir localizar o seu foguetão. Logo em seguida, as crianças foram inquiridas sobre a identidade, funções e capacidades desta personagem, a qual foi rapidamente descrita e caracterizada como “astronauta que vai ao espaço”. Paralelamente, a lua foi surgindo progressivamente com curtas aparições na janela, culminando na sua entrada na sala, ao bater à porta desta.

A interação da lua com o astronauta foi desenvolvida em torno de um diálogo conjunto com o grupo, no qual foram surgindo as questões essenciais à construção da

teia. A participação das crianças revelou-se bastante entusiasta com todas elas a expressarem as suas vontades e opiniões e a sugerirem as atividades que gostariam de realizar. Todas estas reações foram devidamente registadas, tal poderá ser verificado no Quadro nº6 do Apêndice nº14.

Esta primeira atividade permitiu operacionalizar diversas práticas pedagógicas de modo a suscitar o interesse e a curiosidade das crianças. Para tal, a escolha de apresentar e conduzir o tema através de uma encenação (com personagens e respetiva caracterização), permitiu um maior envolvimento do grupo, de uma maneira mais célere, atenta e motivada. A ativa participação das crianças permitiu iniciar o projeto através da construção da teia, a mesma incluindo todos os interesses manifestados pelas crianças ao longo desta atividade.

É importante referir que a teia é um elemento do projeto que está sujeita a constantes alterações durante o desenrolar do projeto e isto até à sua conclusão. As alterações a este elemento devem-se às necessidades de reformulação dos objetivos, consequência das descobertas feitas pelas crianças ao longo das diferentes fases do projeto.

Ainda nesta fase e num segundo momento, realizou-se uma atividade de pesquisa e investigação. As crianças foram instigadas a pesquisar em livros, nas revistas, na Internet e em casa com a ajuda das respetivas famílias. Nem todas as crianças trouxeram pesquisas realizadas com os familiares, contudo esta foi repetida no II em conjunto com o restante grupo. No Apêndice nº15 constam as figuras alusivas a esta primeira fase.

Esta atividade visou primeiramente fomentar a autonomia da criança, ao permitir-lhe associar livremente ideias e conceitos relativos ao tema proposto; envolver a família no processo de aprendizagem das crianças; e finalmente intensificar a dinâmica e a interação do grupo através da partilha de informação recolhida.

Fase 2 – Planificação e Lançamento do Trabalho

A segunda fase é caracterizada pela necessidade de orientar e organizar o projeto. É essencial que se planeiem as atividades pormenorizadamente, tendo em consideração o modo e o local onde serão executadas. Espera-se que estas sejam concretas e devidamente adequadas ao seguimento, implementação e execução do projeto, e em concordância com os objetivos estabelecidos na teia.

A planificação das atividades é constituída por uma contextualização do projeto através de uma introdução justificativa do tema a abordar; pela exposição detalhada dos objetivos estabelecidos para o projeto, para as atividades e para as crianças; pela descrição e organização de cada uma das atividades - experiência de aprendizagem (atividades planificadas que tentam abranger todas as áreas curriculares relevantes e devem cumprir todos os objetivos estabelecidos para a criança e para o grupo); pela identificação dos recursos humanos envolvidos e dos materiais necessários para a realização das atividades e consequente execução do projeto; e pela avaliação das atividades e tarefas na sequência das reações a estas, por parte das crianças.

A planificação é um documento de referência para o educador, servindo de suporte e guia para o bom desenrolar das atividades, imprescindível para o desempenho das tarefas propostas.

Fase 3 – Execução

A fase de execução é caracterizada pela concretização e implementação das atividades planeadas que constituem o projeto. Nesta fase requer-se a participação ativa e assídua das crianças, uma vez que as atividades são construídas pelo grupo e a planificação é elaborada em torno das necessidades do mesmo.

“O projeto pertence ao grupo e cada criança desempenha um papel fundamental nos conhecimentos que o grupo constrói de forma colaborativa. Neste sentido, é importante que cada elemento do grupo contribua com as suas melhores capacidades e conhecimentos, partilhando e trocando

experiências de forma a construir algo novo e inesperado, algo impossível de construir individualmente” (Lino: p.131).

Nesta fase são dadas às crianças as bases e incentivos para cada uma das experiências de aprendizagem. Segundo Hoyuelos (2004), citado por Lino “o educador tem um papel ativo no desenvolvimento dos projetos. As crianças lideram o trabalho que se desenvolve e os professores assumem a responsabilidade de apoiar as dinâmicas cognitivas e sociais e providenciar os recursos para a aprendizagem das crianças” (p.131).

A primeira atividade planeada, a ser executada pelo grupo, consistiu na construção e redação de um livro. Esta atividade foi executada gradualmente, em diferentes momentos, durante a duração do Projeto. No entanto, antes de iniciar a atividade prática as estagiárias expuseram às crianças, as diferentes componentes que permitem a construção dum livro (a capa, a contracapa, a lombada, as guardas, o título, os autores, a editora, o texto e as ilustrações).

O primeiro estágio da atividade prática incidiu na escolha do título a atribuir à história. O grupo optou consensualmente por intitular o livro: “*A Lua é uma Estrela?*”. Numa segunda etapa, o trabalho desenvolvido pelas crianças incidiu na elaboração da capa. A escolha do material de base utilizado para a construção da mesma, incidiu no cartão que foi preenchido por recortes de figuras geométricas (quadrados, triângulos e círculos) feitos em papel de jornal compondo um fundo que subsequentemente foi parcialmente coberto por desenhos, feitos em papel branco, de planetas, astronautas, foguetões, sois e luas.

Numa segunda atividade, a planificação previa a construção de um foguetão. Esta atividade foi introduzida na sequência da referência a um foguetão perdido, aquando da dramatização representada na primeira atividade da fase de definição do problema. A atividade foi iniciada através de uma expedição, no exterior do JI, em busca do foguetão perdido e das diferentes partes que o compõem, já que de acordo com o grupo este explodiu ou partiu-se. Nesta jornada foram encontrados, pelo grupo, diversos objetos (pequenos tubos, um tapete entre outros) de diferentes materiais que foram facilmente associados ao foguetão. Posteriormente, cada criança

ilustrou a sua conceção de foguetão. Os desenhos não envolvem apenas a expressão plástica “o desenho é também uma forma de escrita e que os dois meios de expressão e comunicação surgem muitas vezes associados, completando-se mutuamente. O desenho de um objecto pode substituir uma palavra ou representar os momentos de um acontecimento” (OCEPE, 1997: p.69).

De modo a concluir esta atividade, procedeu-se à apresentação dos diferentes desenhos, tendo o grupo elegido o foguetão favorito. A votação foi efetuada recorrendo a peças de Lego, por cada criança individualmente, sendo-lhes conferido um papel participativo na tomada da decisão.

“Permitir que as crianças façam opções e tomem decisões é um dos modos de o currículo ajudar as crianças a aprenderem a pensar por elas próprias. Os adultos precisam de investir, ao longo do dia, nas oportunidades de as crianças poderem optar, planear e decidir por si mesmas” (Banet, Hohman & Weikart, 1979: p.355).

Cada criança colocou a peça que lhe foi atribuída junto do desenho que mais lhe agradou. O desenho eleito (o da Criança 19) pela maioria das crianças, serviu de esboço para a construção do foguetão. A sua produção passou pela montagem da estrutura em cartão, pela pintura das asas e do telhado e pela conceção da bandeira de Portugal recorrendo à utilização de papel crepe e cartolina.

Como terceira atividade, optou-se por realizar um jogo educativo tendo como objetivo o conhecimento das diferentes fases da lua, visando o desenvolvimento da expressão corporal de cada criança. Dividiram-se as crianças em quatro grupos, sendo atribuído a cada um deles uma fase da lua. Às crianças, foi incumbida a tarefa de representar a fase da lua atribuída ao seu grupo, recorrendo apenas à utilização do corpo. Apesar da dificuldade notória desta atividade, nomeadamente a complexidade em representar elementos físicos utilizando apenas a expressão corporal, as crianças concluíram-na com bastante sucesso. O seu desempenho caracterizou-se pelo empenho conjunto de cada grupo, pelo espírito de equipa, pela criatividade, pela autonomia, pela motivação, entre outros.

Um segundo jogo designado por - *Jogo dos Planetas* – teve como objetivo a consolidação de conhecimentos prévios sobre a composição do sistema solar. Este jogo consistia em reconhecer visualmente os planetas de modo a proceder à identificação destes e ao seu posicionamento em relação ao sol.

Uma criança representava o sol, e as demais representavam respetivamente cada planeta do sistema solar. Numa primeira fase a criança representando o sol chamava aleatoriamente um planeta de modo a que este corresse em direção a ele. Numa fase subsequente, a criança representando o sol chamava por ordem cada um dos planetas, devendo a criança que o representava, se necessário com a ajuda do grupo, posicionar-se corretamente em redor do sol. Tal como no primeiro jogo, esta atividade visou o desenvolvimento cognitivo e motor das crianças, requerendo da parte destas, espírito de equipa, motivação, atenção, concentração, empenho, agilidade e memorização.

Porém uma das atividades planeadas não obteve o resultado esperado devido a uma contingência de índole climatérica. Aquando da observação através do telescópio, as condições climatéricas não permitiram visualizar o céu com a devida nitidez. Contudo, algumas das crianças recorreram à sua imaginação para registar graficamente aquilo que visionaram e que deveriam ter observado. É de referir que apesar do imprevisto que condicionou esta atividade, o contacto com um telescópio, foi por si só, uma atividade bastante enriquecedora.

O grupo referiu também que queria ir ao espaço. Para tal procedeu-se à elaboração duma atividade de edificação de um Planetário, confeção de roupas de astronautas, capacetes, mochilas de oxigénio e a construção de planetas e da lua. O Planetário foi edificado num dos corredores da Instituição, tendo sido forrado de sacos de lixo de cor preta, decorado com estrelas amarelas de cartolina, distribuído areia no chão, de forma a criar o cenário representando a lua.

Num segundo momento iniciou-se a construção dos acessórios para caracterizar os astronautas: os capacetes feitos em cartolina, as mochilas de oxigénio feitas recorrendo a caixas de sapatos, metal, tubos, garrafas de água vazias, tampas de garrafas e papel de alumínio; e os fatos foram por sua vez confeccionados

recorrendo a sacos de plástico brancos. Convém referir que este segundo momento foi realizado com a total cooperação e participação das famílias, já que os acessórios, com exceção dos capacetes, foram totalmente elaborados pelas crianças em contexto familiar.

Finalmente, em ambiente escolar, para concluir a edificação do Planetário, as crianças procederam à decoração de bolas de esferovite, tendo como objetivo representar cada um dos planetas do sistema solar e o sol. Os planetas foram inicialmente pintados pelas crianças tendo sido posteriormente devidamente identificados de modo a serem colocados na órbita na sua posição respetiva, esta foi representada por uma corda onde foram suspensos os diferentes planetas. Relativamente ao sol, igualmente construído recorrendo a uma bola de esferovite, foi decorado com diferentes tipos de papel. Com esta atividade pretendeu-se envolver os pais ativa e diretamente na elaboração do projeto. Essa participação, por parte de todos os EE, revelou-se fundamental para poder apresentar de forma eficaz o trabalho realizado pelos filhos. Com o envolvimento dos pais nesta atividade fomentou-se a cooperação familiar e a parceria entre os pais e a instituição, desenvolvidas pela interação entre os filhos, educadores e Instituição. Segundo Abreu (2012) “os pais ficam a compreender melhor o processo educativo dos seus filhos, sentindo-se dessa forma, mais esclarecidos e seguros, como tal, podem dar-lhes apoio com uma qualidade superior, dando continuidade aos trabalhos desenvolvidos pelos professores/ educadores” (p. 17).

Como última atividade do projeto e em modo de conclusão, pretendeu-se desenvolver as competências auditivas, cognitivas e motoras das crianças através da aprendizagem da canção “*Os Planetas*” e respetiva coreografia gestual, e de um poema intitulado “À Lua”, referidos no Apêndice nº21.

Concluídas todas as atividades, procedeu-se às últimas alterações à teia, consequência da participação das crianças e dos pais na execução de todas tarefas. Tendo sido este um elemento em constante mutação, durante todas as fases do projeto optou-se por construir, juntamente com as crianças, uma nova teia.

No Apêndice nº16 estão representadas as figuras que marcaram esta segunda fase do projeto.

Fase 4 – Avaliação/ Divulgação

A fase de avaliação/divulgação consiste na apresentação e discussão do projeto e na avaliação de todo o processo que levou à sua conclusão. Desta feita, a divulgação da apresentação foi realizada através de convites, elaborados pelas crianças e em relação com o tema, e enviados às respetivas famílias e aos restantes elementos da comunidade educativa.

A apresentação que visa divulgar todo o trabalho desenvolvido no âmbito da execução do Projeto, intitulou-se *Missão Trovão* que tinha como intenção guiar o espetador através de uma viagem no espaço, representado pelos diversos trabalhos realizados nas atividades. As figuras alusivas à divulgação do projeto constam do Apêndice nº17.

A viagem ao espaço foi conduzida pelo grupo que serviu de guia aos pais, equipa educativa e restantes crianças que frequentam a Instituição. O entusiasmo, a motivação e o empenho foram amplamente manifestados e transmitidos aos visitantes no decorrer da viagem. Esta teve como destino final a anotação no livro, intitulado “A Lua é uma Estrela?”, das impressões e opiniões sobre a Missão Trovão e sobre o desempenho dos guias, culminando num pequeno convívio visando reforçar a cooperação da comunidade educativa, com a participação de todos.

Capítulo 5 - A voz das Crianças - Abordagem Mosaico

Ao longo do estágio em educação pré-escolar realizou-se, conjuntamente com outra estagiária, um estudo exploratório com recurso à abordagem mosaico. Tendo sido um ponto fulcral no decorrer do estágio é importante realçar esta experiência-chave, no contexto do presente relatório.

O estudo exploratório contou com a participação de um grupo de onze crianças, pertencentes à Sala Lilás, dos EE, da Educadora cooperante e da Auxiliar da Ação Educativa.

5.1. Enquadramento concetual e metodológico

O conceito de infância sofreu alterações significativas ao longo da história. A compreensão desses conceitos passados, analisando a infância do ponto de vista histórico, revela bastante sobre a situação da criança atualmente.

No passado, as crianças não possuíam identidade própria, conseguindo apenas obtê-la quando o seu comportamento se assemelhasse ao dos adultos. Estas não tinham um papel ativo nem desempenhavam uma função relevante na sociedade, a criança era considerada com um “adulto em miniatura”, inteiramente responsável pelos seus atos, sendo a família a única responsável pela sua defesa e proteção (Tomás & Fonseca, 2004). Apesar das crianças estarem misturadas com os adultos, estes não tinham qualquer preparação para lidar com elas.

Promover a participação e a inclusão das crianças na produção dos espaços sociais depende do entendimento delas mesmas, enquanto atores sociais, por isso, as crianças “são e devem ser vistas como ativas na construção de suas próprias vidas, as vidas dos que as rodeiam e das sociedades em que vivem. As crianças não são apenas os sujeitos passivos dos processos da estrutura social (James & Prout, 1990 cit. por Agostinho, 2010).

O modo como a infância é vista atualmente é uma consequência das constantes transformações da sociedade, sendo de extrema importância consciencializar essas transformações de modo a poder compreender a dimensão que a infância ocupa atualmente. “A infância é respeitada enquanto etapa diferente da vida adulta, com necessidades diferentes, com desejos diferentes e com valores diferentes” (Santos, 2010, p.6).

Christensen & Prout (2002) reconheceram quatro perspectivas acerca da visibilidade da criança na investigação: as crianças como objetos; as crianças como sujeitos; as crianças como atores sociais; e, as crianças como participantes.

Importa referir que existe uma clara distinção entre as duas primeiras perspectivas e as duas últimas. Nas duas primeiras a criança não tem um papel ativo e é desvalorizada pela sociedade, reforçando a sua dependência e incompetência; enquanto nas duas últimas perspectivas a criança tem um papel participativo sendo enaltecida como ator social com voz e ação.

Com o surgimento destas mudanças a criança passou a ser vista como detentora de uma voz própria que deve ser considerada. De acordo com Alderson (2000), a criança deve ter a oportunidade de participar na sua educação, bem como no seu processo de aprendizagem. Este defende ainda, a ideia de que “a criança possui voz e o direito de participar diretamente no processo investigativo. Esta forma de encarar a criança tem como base dois princípios: a criança como ser de direitos e a criança como ser competente”.

É com base nestes dois princípios que surge a abordagem mosaico. A escolha do termo mosaico, para designar esta abordagem, incidiu na definição deste, refletindo a ideia de construção de um todo com diferentes peças. A abordagem mosaico caracteriza-se então por diferentes peças de informação ou materiais reunidos a partir dos pontos de vista das crianças (Clark & Moss 2005), e tem como principais influências a pedagogia de participação e os modelos de Reggio Emilia.

Esta metodologia foi desenvolvida por Alison Clark & Peter Moss (2005). Estes consideravam-na como um instrumento para atender os apelos das crianças

pequenas, de forma a recolher as suas opiniões em contextos educativos, através de uma abordagem integrada combinando o visual com o verbal. Esta reconhece as crianças e adultos como construtores de significado e *experts* da sua vida (Edwards et al., 1998).

Como referido anteriormente, a principal influência da abordagem mosaico é a pedagogia de participação. Tendo esta como princípio fundamental o envolvimento das crianças na experiência e nas suas aprendizagens. Para Oliveira-Formosinho (2011) a pedagogia de participação

“tem como grande finalidade apoiar o envolvimento da criança no *continuum experiencial* e a construção da aprendizagem através da experiência interativa e contínua, dispondo a criança tanto do direito à participação como do direito do apoio sensível, autonomizante e estimulante por parte do (a) educador (a)” (cit. por Machado, 2014, p. 41).

Cabe ao educador o papel fundamental de “dar voz”, de desafiar, motivar e estimular as crianças para que estas sejam os atores principais no seu percurso. O educador deve criar um contexto educacional de conforto, confiança, motivação e no qual as crianças são escutadas e legitimadas (Lino, s/d).

Para Fernandes & Trois (s/d) são necessárias

“práticas educativas que consideram a participação, na qual as crianças possam ser consultadas e que, efetivamente, possam expressar suas interpretações e opiniões, que tenham seus sentimentos e sensações, seus saberes e conhecimentos, (...). Quanto mais dermos espaços para as vozes das crianças mais elas nos apontarão novidades” (p.3).

Clarl & Moss (2005) destacam cinco características na abordagem mosaica: a participativa, na qual as crianças são encaradas como agentes sociais ativos da sua própria vida; a Incorporada na prática, pretendendo que as ideias das crianças sirvam de base para o trabalho do educador; a Reflexiva, que permite que os adultos, e as crianças reflitam sobre um determinado conjunto de informações; a Adaptável, que permite uma aplicação flexível consoante os diferentes grupos de crianças; e a Multi-método, que consiste em variados métodos distintos (câmaras/fotografias, mapas,

manta mágica, observação/documentação, circuitos, conversas/reuniões e dramatizações) que permitem reconhecer, diferentes linguagens e vozes das crianças.

A abordagem mosaico desenvolve-se em três fases.

Numa primeira fase procede-se à recolha de informação, esta é feita pelas crianças utilizando métodos variados e flexíveis, os quais permitem que o adulto fique com uma visão mais completa e enriquecedora das perspetivas das crianças.

Segue-se uma fase de reflexão e discussão sobre as informações recolhidas, através de diálogos, reflexões, interpretações de dados e revelações perspetivadas pelas crianças.

Por fim, a terceira fase da abordagem mosaico, centra-se na decisão, cabe ouvir as crianças sobre os conhecimentos adquiridos. Portanto, este estudo exploratório sobre a abordagem mosaico tem como principal objetivo dar voz às crianças, a fim de compreender as suas perceções, sensações, preferências e, principalmente, que estas possam expressar livremente as suas opiniões sobre o JI.

5.2. Participantes

O estudo exploratório com recurso a abordagem mosaico ocorreu entre o início do mês de abril e o fim no mês de maio. A participação neste estudo foi solicitada ao grupo de vinte e duas crianças que compõem a Sala Lilás. Apesar do interesse manifestado por um grande número de crianças, apenas onze dos EE autorizaram a participação dos respetivos educandos. Fizeram igualmente parte deste estudo a Educadora cooperante, a Auxiliar da Ação Educativa e os EE.

5.3. Metodologia

O estudo exploratório com recurso a abordagem mosaico, realizou-se num primeiro momento em torno da construção de uma “Manta Mágica”, passando por três fases distintas.

Primeiramente iniciou-se um diálogo em grande grupo, juntamente com a Educadora e com a auxiliar da ação educativa, explicou-se o que se pretendia realizar e apresentou-se os objetivos do estudo. Esta apresentação permitiu reunir um grupo de participantes de onze crianças que após as devidas autorizações dos EE (como pode ser verificado no Apêndice nº1), cada criança assinou um contrato de participação, comprometendo-se a participar nas tarefas necessárias à conclusão do estudo exploratório.

Posteriormente, a fim de iniciar o estudo exploratório com recurso à abordagem mosaico, realizou-se um passeio pela Instituição. Ao longo deste, as crianças tiraram fotografias aos espaços do JI que mais gostavam e paralelamente, aos espaços que menos gostavam. Durante o percurso as crianças mostraram-se interessadas, entusiasmadas e empenhadas ao fotografarem e comentarem os lugares por onde passaram.

O investigador geralmente não dispõe de quaisquer dados sobre os participantes do estudo que vai realizar. De modo a obter essas informações, ainda nesta primeira fase, realizaram-se entrevistas às crianças (Apêndice- nº22, Quadro nº7), aos EE (Apêndice nº23, Quadro nº8), à Educadora cooperante (Apêndice nº24, Quadro nº9) e à Auxiliar de Ação Educativa (Apêndice nº25, Quadro nº10), simultaneamente registadas em áudio.

Seguidamente, após a realização das entrevistas com as crianças, cada uma delas ilustrou os espaços preferidos do JI, bem como os espaços que gostava de mudar na Instituição. Cada uma das crianças apresentou uma ideia clara do que pretendia mudar, não revelando grandes dificuldades ao efetuar o registo.

Finalmente, após o passeio, as entrevistas e os registos gráficos, o grupo apresentou o percurso realizado num mapa. Para a elaboração deste, cada uma das crianças recortou, colou e ordenou as fotografias para delinear o seu trajeto pelo JI. Ao longo desta intervenção, cada criança demonstrou interesse e atenção ao relembrar o itinerário percorrido.

Numa segunda fase visando a reflexão e a discussão das informações recolhidas, iniciou-se a construção física da Manta Mágica. Esta permitiu às crianças e aos adultos generalizar a discussão entre o grupo.

A última fase consiste em decidir unanimemente, o que o grupo gostaria de mudar no JI. Após consenso, a decisão tomada incidiu na alteração do dormitório, em que cada uma das crianças ilustrou as alterações pretendidas consoante o gosto e opinião de cada uma delas, dando assim por concluída a Manta Mágica.

No Apêndice nº26 estão representados os passos percorridos na aplicação da abordagem mosaico.

5.4. Procedimentos de recolha e tratamento dos dados

O tratamento e análise de dados é a atividade de transformar um conjunto de dados com o objetivo de poder enumerar e verificar as diferentes hipóteses visando a resolução do problema enunciado. Esta atividade deve ser executada cada vez que uma recolha de dados é feita no decorrer da investigação. Para que o tratamento e análise de dados sejam fidedignos devem resultar numa construção lógica e de fácil leitura para que facilite a sua compreensão.

A recolha de dados relativos às crianças foi efetuada recorrendo: a entrevistas não-estruturadas, conduzidas em modo de conversação informal, incidindo sobre algumas questões orientadoras previamente elaboradas pelas estagiárias; a registos fotográficos e gráficos dos espaços do JI; e à elaboração de mapas.

Após a recolha dos dados procedeu-se à categorização destes, numa tabela.

A recolha de dados relativos aos EE e à equipa educativa (Educadora cooperante e Auxiliar de Ação Educativa) foi efetuada recorrendo a entrevistas mistas (uma parte da entrevista estruturada e outra livre). Os dados recolhidos foram categorizados em tabelas para subsequentemente serem analisadas em comparação com as das crianças.

5.5. Triangulação dos dados

Recolhidos os diferentes dados, realizou-se a triangulação destes ao confrontá-los e analisá-los detalhadamente, procurando relacioná-los e simultaneamente averiguar a existência de dados contraditórios.

O recurso a um conjunto de diversos métodos relacionados entre si facilita a triangulação, o que permite a compreensão do fenómeno em questão. A combinação de diferentes perspetivas metodológicas, diferentes materiais e a participação de vários investigadores num só estudo deve ser vista como uma estratégia para acrescentar rigor, complexidade, riqueza e profundidade a qualquer investigação (Duarte, 2009).

5.6. Apresentação e discussão dos dados

Do resultado da análise de dados e respetiva triangulação surgiram cinco categorias predominantes: os espaços preferidos, os espaços preteridos, o que gostariam de mudar, o apreço pelo JI e as brincadeiras livres e/ou trabalhos orientados.

Na primeira categoria, concluiu-se que os espaços favoritos das crianças para o grupo, se cingem à Sala Lilás e ao refeitório, sendo estas escolhas justificadas pela criança onze (C11) com “sala dos cinco anos, porque tem muitas coisas fixas que posso brincar”; e pela criança oito (C8) com “refeitório, porque dá para fazer duas coisas: comer e brincar.”

Para os EE e a equipa educativa, os espaços favoritos das crianças são segundo o pai da criança quatro (P4) “a zona de entrada do infantário, o palco e o terraço cá fora”, e de acordo com a Educadora são “o cantinho da casa, dos bonecos, o cantinho do cabeleireiro, dos jogos e dos baloiços no parque, que adoram, mas só podem ir quando o tempo o permite”.

Na segunda categoria os espaços que apresentam maior desagrado são o dormitório e a Sala de Apoio, sendo estas escolhas justificadas pela criança dois (C2) com “porque têm camas e tenho que dormir” e pela criança quatro (C4) com “porque passamos muito tempo a dormir.” Em relação à sala de apoio a justificação pela criança dez (C10) “porque não brinco”, e pela criança um (C1) “a sala dos jogos porque é escura.” Nesta categoria não foram identificados quaisquer espaços por parte dos EE e da equipa educativa.

Na terceira categoria, após o tratamento de dados, concluiu-se que o espaço que as crianças queriam mudar era o dormitório. Esta escolha foi justificada pela criança três (C3) com “o dormitório teria que ter uma cama que tem umas escadas para subir, um cobertor novo e uma almofada nova com um ursinho que tem um chapéu” e pela criança seis (C6) com “que o dormitório deveria ter uma cama nova dentro de um castelo, com um comando e uma televisão e almofada de princesa nova.” Nesta categoria também não foram identificados quaisquer espaços por parte dos EE e da equipa educativa.

Relativamente à quarta categoria do apreço pelo JI, os dados recolhidos e posteriormente analisados revelam um consenso por parte de todos os participantes do estudo. Tanto as crianças como os EE, Educadora e Auxiliar de Ação Educativa expressaram dileção pela Instituição. A criança onze (C11) refere que a escola “é fixe, engraçada e gosto de brincar nela”; o EE da criança nove (P9) diz que “ele sente que estes cinco anos que cuidaram no JI foram muito bons para ele, conheceu colegas e fez amizade”, para a Educadora cooperante “as crianças gostam do JI, acham bonito e grande. Alguns quando ficam em casa por algum motivo, pedem aos pais que querem vir para a escola. Gostam dos amigos e gostam das pessoas que estão com eles e principalmente, o que eu acho que é mais importante, das coisas que fazem na escola. Gostam também da alimentação, dizem que é boa, o grupo diz muitas vezes que a nossa escola é a melhor. É muito fixe.”

No que se refere à quinta categoria do brincar e o trabalho orientado, os dados permitiram averiguar que com exceção da Educadora, que não fez qualquer referência à categoria, os restantes participantes do estudo consideram-se satisfeitos,

tal como expressa a criança dois (C2) “brincar com os meus amigos” ou a criança onze (C11) “faço desenhos, pinturas e trabalhos fixes”. Os EE também manifestam a mesma opinião, no caso do EE da criança nove (P9) o filho “gosta mais quando vai brincar com os colegas e andar de baloiço” ou o EE da criança sete (P7) menciona que o filho gosta da sala de aula porque existem “atividades orientadas pela Educadora, coisas novas que aprende e do bosque porque há brincadeira ao ar livre e o escorrega”. A Auxiliar de Ação Educativa salienta que as crianças “gostam do espaço ao ar livre, do bosque, mas adoram brincar ao faz de conta, na casinha e no cabeleireiro. Gostam de mandar na casinha.”

Este estudo exploratório permitiu compreender o contributo da comunidade educativa no processo educativo, com particular enfoque nas crianças, uma vez que são elas os “atores principais” do mesmo. De igual forma, permitiu verificar o importante envolvimento dos EE e da equipa educativa, que contribui grandemente para o sucesso das crianças.

Desta forma, ao realizar-se o estudo exploratório, verificou-se que o grupo em estudo revela conhecer a Instituição e os espaços que a constituem, conseguindo identificar as áreas de predileção. Cada criança manifestou a sua opinião e apresentou sugestões, justificando cada um delas.

Ao confrontarem-se os dados recolhidos a partir das atividades desenvolvidas (passeio pela Instituição, entrevistas, registos gráficos, mapas, “Manta Mágica”) percecionou-se que, de todas as categorias resultantes do estudo exploratório, as mais relevantes foram os espaços preferidos, os preteridos e o que gostariam de mudar, uma vez que foram nestas categorias que se registaram diferentes perspetivas por parte dos diferentes intervenientes no estudo exploratório.

Assim sendo, na maioria das situações, a equiparação dos dados revelou que os EE e a equipa educativa apresentam perspetivas diferentes das crianças, pois referem como espaço de eleição o espaço exterior enquanto as crianças fazem referência à Sala Lilás e ao refeitório.

No que diz respeito às categorias associadas aos espaços preteridos e à necessidade de alteração dos mesmos, os adultos não manifestaram qualquer opinião, ao passo que as crianças gostariam de mudar o espaço do dormitório, por o considerarem pouco acolhedor e não se identificarem com o mesmo, aspeto comprovado pela referência à necessidade de tornar o espaço físico mais apelativo e agradável.

De acordo com os EE, estes valorizam o ambiente e a equipa educativa, especificando a satisfação das crianças ao frequentar o JI. É importante salientar repetidamente a importância do envolvimento dos EE na educação dos seus educandos, tendo em conta a opinião e participação. Como se pôde constatar os EE nem sempre reconheceram as preferências das crianças, principalmente nos casos de insatisfação e modificação dos espaços. E o mesmo caso reflete-se na equipa educativa que demonstrou algumas discrepâncias ao confrontar-se os dados do grupo, no entanto tendo sempre presente as necessidades, vontades e desejos das crianças.

Através deste estudo exploratório com recurso à abordagem mosaico constatou-se a relevância de analisar com atenção, ponderar as ideias e propostas de cada uma das crianças. Ao nível profissional este estudo exploratório comprovou a importância de escutar e “dar voz” às crianças, tendo em conta não só os espaços do JI, mas todo o meio envolvente de cada uma das crianças, relacionando e incluindo também as sugestões dos EE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sejam quais forem os resultados, com êxito ou não, o importante é que no fim cada um possa dizer:- Fiz o que pude!

Pasteur

Com o culminar deste processo de formação, considerou-se relevante refletir sobre as experiências, o percurso desenvolvido, bem como as competências profissionais adquiridas ao longo dos estágios realizados.

A prática educativa supervisionada permitiu acompanhar dois grupos distintos de crianças, creche e jardim-de-infância, que contribuíram para um enriquecimento de conhecimentos enquanto profissional. O contacto diário com as perspetivas de duas Educadoras, de cada um dos grupos, contribuíram para esse mesmo enriquecimento. Em ambos, observou-se o comportamento, o empenho, a dedicação e o trabalho demonstrados por cada uma, resumindo-se numa relação de proximidade para com as crianças. O “educador deve, por isso, ser uma figura afetuosa para que a criança se sinta desejada e acarinhada no seio da instituição a que se encontra. (...) Se este for um relacionamento frio e pouco afetuoso não é possível a criação de um ambiente favorável à aprendizagem”(Esteves, 2005, cit. por Lopes, 2012, p.9). Essa mesma relação remete para as estratégias utilizadas para o desenvolvimento das competências de cada uma das crianças.

A par das práticas realizadas foi fundamental observar e escutar o grupo, a escuta deve ser um processo constante no dia-a-dia das creches e dos JI em que o educador procura conhecer as crianças, reconhecendo os seus próprios interesses, as suas motivações, os seus saberes, os seus desejos, as suas relações, as suas intenções e os seus modos de vida (Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007). Num primeiro contexto de estágio (berçário), a observação e escuta atenta do grupo permitiu reconhecer as necessidades e intenções das crianças. Para este grupo, e apesar da faixa etária se tornar uma condicionante na realização das tarefas propostas, este estágio contribui principalmente para a importância da relação entre adulto-criança tendo sempre em conta o bem-estar e desenvolvimento das competências desta última. De acordo com Portugal (s/d) o que as crianças necessitam é “atenção às suas necessidades físicas e psicológicas; uma relação com

alguém em quem confiem; um ambiente seguro, saudável e adequado ao desenvolvimento; oportunidades para interagirem com outras crianças; liberdade para explorarem utilizando todos os sentidos” (p.89).

Num segundo contexto de prática (JI), as competências anteriormente adquiridas completaram-se ao realizar o estágio formativo com o grupo de crianças de cinco anos. Neste, tal como no contexto anterior, foi necessário a observação atenta do grupo, não só para a integração no mesmo mas também para reconhecer as necessidades, dificuldades, competências e interesses demonstrados por cada uma das crianças. Esta escuta e observação foi essencial para a interação com o grupo como posteriormente para a implementação das primeiras intervenções, e para o Projeto realizado, tendo como base as próprias ideias das crianças. Para Hohmann & PPost (2003)

“educadores e crianças partilham muitos tipos de interação. Mesmo que os educadores sejam os membros sénior mais experientes destas interações, procuram estruturar a sua ligação com bebés e crianças pequenas como uma forma de parceria. O que significa envia todos os esforços para criar um sentimento de controlo partilhado de molde a que as crianças se sintam livres para levarem a cabo as suas próprias ideias, bem como experimentarem e adaptarem as ideias dos outros às suas próprias necessidades.” (p.73)

O estágio nestas duas realidades diferenciadas permitiu a aquisição de novos conhecimentos, de atitudes e de experiências vivenciadas, em parte, porque determinadas perspetivas foram alteradas e reforçadas aquando o estágio em creche e JI. Tais como, a implementação de atividades com crianças de berçário é possível, ao contrário da dificuldade pré-estabelecida em criar tarefas para esta faixa etária, a importância do envolvimento dos EE na comunidade educativa e a influência fulcral do meio exterior para as crianças.

Esta segunda referência acerca do envolvimento dos EE na comunidade educativa é referenciada ao longo do relatório, constando também numa das experiências-chave, isto porque, durante o percurso realizado nos estágios a

participação e cooperação entre os EE e a Instituição tornou-se visível e crucial tal como anteriormente mencionado.

No que diz respeito aos espaços exteriores, a sua importância também foi realçada nos dois meios educativos pois o “brincar no exterior traz enormes benefícios para o desenvolvimento da criança, desde as habilidades motoras até às habilidades sociais. Brincar no exterior ajuda a criar conexões positivas com a natureza. As crianças beneficiam a nível físico, emocional, mental e espiritual, ao mesmo tempo que brincar no exterior promove o amor e o respeito pela natureza, o que fomenta um espírito ecológico, consciência da cidadania” (Erickson & Ernest, 2011, p.9). O espaço exterior deveria ser “um prolongamento do espaço interior, onde as mesmas situações de aprendizagem têm um lugar ao ar livre, permite uma grande diversidade e oportunidades educativas, pela utilização de um espaço com outras características e potencialidades” (cit. por Fernandes, 2010, p.8), ou seja, deveria, de igual forma, dar-se a mesma importância ao meio exterior, pelas possibilidades educativas que este pode conter.

Outro aspeto relevante obtido do estágio em JI foi a realização do estudo exploratório com recurso à abordagem mosaico. Este permitiu enquanto futura profissional compreender as necessidades e interesses das crianças ao questionar e perceber as ideias destas acerca da Instituição que frequentam todos os dias. O próprio estudo exploratório remete-nos a “dar voz” às crianças sendo estes os participantes ativos não só no que concerne aos espaços do JI mas também, noutros momentos diferenciados. Como por exemplo, ao realizar-se uma visita, a um jardim, deixar que sejam as crianças utilizem variados métodos tais como fotografias e subsequentemente a construção de mapas ou de dramatizações.

Após o estágio em contextos tão distintos, tornou-se fundamental compreender as competências adquiridas desde o início até ao final da formação profissional. Contudo, trata-se de um processo evolutivo que prossegue ao longo da carreira profissional. No final deste percurso, enquanto futuro Educador de Infância é necessário garantir e contribuir para que as crianças se tornem mais tarde seres

autónomos, responsáveis, curiosos, críticos, capazes de tomar diversas decisões em diferentes contextos, que aprendam a viver cada dia como um só.

.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abreu, A. (2012). *A importância da cooperação entre a escola e a família*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar do 1º Ciclo do Ensino Básico. Instituto Politécnico de Castelo Branco. Escola Superior de Castelo Branco

Agostinho, K. (2010). *Formas de participação das crianças com na educação pré-escolar*. Minho. Universidade do Minho

Albarello, L. Digneff, F. Maroy, J.P, Ruquoy, D. & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa. Gradiva

Alderson, P. (2000). *Children as researchers: the affects of participation rights on research methodology. Research with children: perspectives and practices*. London: Falmer Press

Alves, Z. Silva, M. (1992). *Análise qualitativa de dados de entrevistas. Uma proposta*. FFCLRP-USP. Ribeirão Preto

Banet, B. Hohmann, M. & Weikart, D. (1979). *A criança em ação*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian

Bracinhos, I. (2014). *Regras e comportamentos sociais no contexto de creche e jardim-de-infância. Conceções e práticas das educadoras. Conceções das crianças do jardim-de-infância*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Instituto Politécnico de Setúbal. Escola Superior de Educação de Setúbal

Carvalho, M. (2011). *As atitudes dos professores face à inclusão de alunos com deficiência – o contacto com a deficiência*. Relatório de Estágio em Educação Física e Desporto. Universidade Lusófona de humanidades e técnicas

Christensen, P. & Prout. A. (2002). *Working with ethical symmetry in social research with children*. Childhood

Correia, L. Martins, A. Santos, A & Ferreira, R. (2003). *Algumas estratégias a utilizar em salas de aula inclusiva, inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto. Porto Editora

Correia, Dias & Pereira. (s/d). *A creche como direito à educação: a construção da legitimidade nos discursos das educadoras*. Porto. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

Cruz, A. (2013). *A importância de brincar no exterior para a resolução de problemas e criatividade: um estudo com crianças em educação pré-escolar*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra

Davies, D. (1989). *Os professores e as famílias em Portugal: realidade e perspectivas*. Lisboa. Livros Horizonte

Duarte, T. (2009). *A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre a triangulação (metodológica)*. Doutoramento em Sociologia. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia. CIES

Fernandes, A. (2010). *Prática de ensino supervisionada em educação pré-escolar*. Relatório Final de Estágio. Instituto Politécnico de Bragança. Escola Superior de Educação de Bragança

Fernandes, C. & Trois, L. (s/d). *Escuta e participação das crianças na construção da proposta pedagógica na educação infantil*. Porto Alegre

Fernandes, D. (2009). *Conflitos interpessoais no jardim-de-infância – a representação das educadoras de uma IPSS do distrito de Coimbra*. Dissertação em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação. Universidade de Coimbra

Gesell, (s/d). A. *A criança dos 0 aos 5 anos*. Lisboa. Publicações Dom Quixote

Gil, A. (1989). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. ATLAS S.A. São Paulo

Henriques, M. (2009). *Relação creche/família: uma visão sociológica*. Tese de Mestrado em Sociologia da Infância. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho

Hohmann, N. & Post, J.. (2003). *Educação em bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian

Katz, L. Ruivo, J. Silva, M. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Lisboa. Ministério da Educação

Lopes, A. (2012). *Na creche tudo acontece: famílias envolvidas em práticas enriquecidas*. Relatório de Atividade Profissional. Escola Superior de Educação de João de Deus

Machado, I. (2014). *Avaliação da qualidade em creche: um estudo de caso sobre o bem-estar das crianças*. Dissertação de Mestrado em Educação de Infância. Instituto de Educação. Universidade do Minho

Magalhães, G. (2007). *Modelo de colaboração jardim-de-infância/família*. Lisboa. Horizontes Pedagógicos

Marques, R. (1991). *A direção de turma: integração escolar e ligação ao meio*. Lisboa. Texto Editora

Meijer, J. (2003). *Educação inclusiva e práticas da sala de aula*

Mendes, A. & Rafael, J. (2009). *Projeto creche-educação para a 1ª infância: livro guia 0-2anos*. Rafa editora

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica

Monteiro, S. (2011). *A atitude dos professores como meio de inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial. Escola Superior de Educação de Almeida Garrett

Moreira, C. (2009). *A necessidade e a creche: um direito ou uma necessidade?*. Decanato de pesquisa e Pós Graduação. UFRRJ

Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, J. Lino, D. & Niza, S. (s/d). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação*. Porto. Porto Editora

Oliveira-Formosinho, J. Kishimoto, T. & Pinazza, M. (2007). *Pedagogia da infância. Dialogando com o passado construindo o futuro*. Porto Alegre. Artmed

Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto. Editora

Portugal, G. (2011). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto. CNIS

Portugal, G. (s/d). *Educação de bebés em creche- perspectivas*. Departamento de Ciências de Educação. Universidade de Aveiro

Ramos, V. (2012). *O currículo na valência de creche*. Relatório de Atividade Profissional. Escola Superior de Educação João de Deus

Rosa, A. (2013). *A importância do brincar no exterior: níveis de envolvimento de crianças com idade pré-escolar*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento. Universidade de Coimbra

Sánchez, P. (2005). *A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI*. Universidade de Murcia. Espanha

Santos, C. (2010). *Crianças e direitos de participação: a construção de um percurso*. Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação na área de especialização em Educação Social e Intervenção Comunitária. Departamento de Educação. Universidade de Aveiro

Silva, R. (2011). *Projeto de Intervenção – separação da família e adaptação à creche dos 0-12 meses*. Dissertação de Mestrado. Instituto Politécnico de Beja. Escola Superior de Educação de Beja

Teixeira, M. (2011). *Projeto de investigação junto de um aluno com paralisia cerebral e problemas motores, em contexto do 2º ciclo*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa

Tomás, C. & Fonseca, D. (2004). *Crianças em perigo: o papel das comissões de proteção de menores em Portugal*. DADOS- Revista de Ciências Sociais.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção – Na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca. Espanha

Vygotsky. L. (2009). *A imaginação e a arte na infância*. Lisboa. Relógio D'Água

Referências Normativas

Decreto-Lei 319/91

Decreto- Lei nº3/2008

APÊNDICES

Apêndice nº1 – Carta Informativa/Autorização aos EE

Excelentíssimos Pais e Encarregados de Educação/Tutores Legais

Nós estagiárias da ESEC (Escola Superior de Educação de Coimbra), alunas de Mestrado em Educação Pré-Escolar, iremos implementar um projeto com recurso à Abordagem Mosaico, tendo como principal objetivo reconhecer a perspetiva das crianças sobre o jardim-de-infância.

Por isso, solicitámos a vossa autorização para que o(a) seu (sua) educando(a) participe num trabalho de investigação, que será realizado no âmbito do Relatório Final do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Pretendemos assim, que as crianças se expressem livremente, mostrando os seus verdadeiros interesses.

No final, será elaborado um “Tapete Mágico” do qual culminará no produto final do projeto, reunindo todas as informações recolhidas pelas crianças, Encarregados de Educação e Educadora.

No seguimento do trabalho, pedimos também a vossa colaboração, na realização de uma entrevista.

Comprometemo-nos a não divulgar as informações recolhidas, sem ser por motivos académicos.

Agradecemos desde já a vossa compreensão e participação.

As estagiárias:

_____ e _____

_____ Encarregado(a) de Educação/Tutores Legais de
_____ declaro que autorizo que o(a) meu (minha) educando
(a) participe num trabalho de investigação.

(Assinatura do (a) Encarregado (a) de Educação/ Tutor Legal)

Apêndice nº2
Quatro nº1

Dados relevantes de cada uma das crianças do berçário

Grupo	Sexo	Idade	Gatinha/Não Gatinha	Posição Sentado (Com/sem apoio)
Criança 1	Feminino	7 Meses	Não gatinha	Sem apoio
Criança 2	Feminino	6 Meses	Gatinha	Sem apoio
Criança 3	Feminino	9 Meses	Gatinha	Sem apoio
Criança 4	Masculino	9 Meses	Não gatinha	Sem apoio
Criança 5	Masculino	9 Meses	Gatinha	Sem apoio
Criança 6	Masculino	6 Meses	Gatinha	Sem apoio
Criança 7	Masculino	5 Meses	Não gatinha	Com apoio
Criança 8	Masculino	5 Meses	Não gatinha	Com apoio

Apêndice nº3

Quadro nº2

Plano de rotinas para a sala do berçário

Horário	Atividade
07h50 – 09h00	Receção/ Acolhimento
09h00 – 09h45	Bom Dia/ Acolhimento Individual/ Pequeno Lanche
09h45 – 10h45	Exploração livre da sala de atividades Propostas educativas planeadas para pequeno grupo
10h45 – 11h30	Higiene
11h30 – 12h30	Almoço/ Higiene
12h30 – 13h00	Preparação para a sesta
13h00 – 15h00	Momento de descanso (sesta)
15h00 – 15h30	Higiene
15h30 – 16h15	Lanche/ Higiene
16h15 – 17h00	Exploração livre da sala de atividades Propostas educativas planeadas para pequeno grupo
17h00 – 18h30	Saída das Crianças

Apêndice nº4



Figura 1 - Entrada Principal



Figura 2 - Receção/cabides



Figura 3 - Sala de Atividades



Figura 4 - Sala de Atividades



Figuras 5 e 6 - Sala de Atividades. Espaço de leitura ou descanso



Figura 7 - Sala de Atividades com vista para a zona de receção/cabides. A porta do lado direito é o dormitório. A primeira porta do lado esquerdo dá acesso à sala de amamentação e fraldário e a segunda porta é a copa.



Figura 8 - Dormitório



Figura 9 - Dormitório



Figura 10 - Sala de Amamentação



Figura 11 - Sala de Amamentação



Figura 12 e 13 - Fraldário



Figura 14 - Copa

Apêndice nº5



Figura 15 - Exploração de revistas/jornais/papel crepom



Figura 16 - Exploração de papel autocolante



Figura 17 - Exploração de papel de bolha



Figura 18 - Exploração de Instrumentos musicais

Apêndice nº6



Figura 19 – Caixa Sensorial (lado dos encaixes)



Figura 20 - Caixa Sensorial (lado espelhado)



Figura - 21 Caixa Sensorial (uma das entradas)



Figura 22 - Teto da Caixa

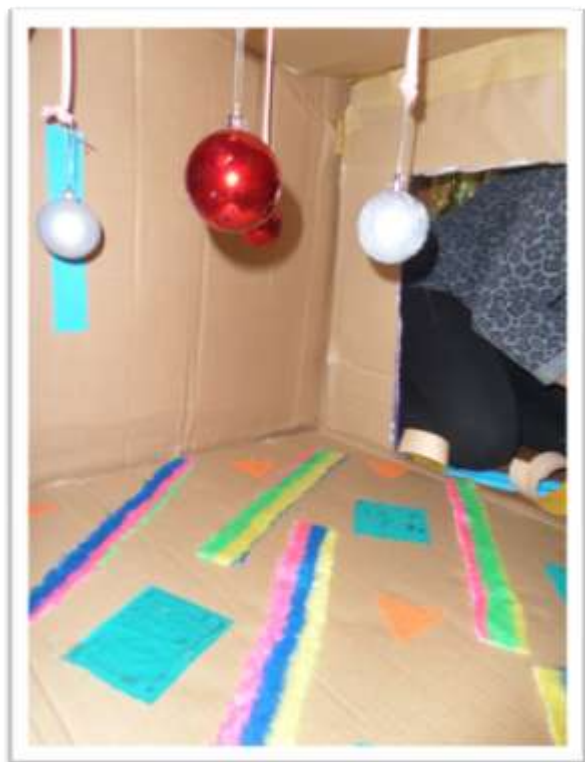


Figura 24 - Caixa Sensorial



Figura 25 - Caixa Sensorial

Apêndice nº7



Figura 26 - Caixa em contexto de sala



Figura 27 - Exploração da Caixa Sensorial



Figura 28 - Exploração da Caixa



Figura 29 - Exploração da Caixa



Figura 30 - Exploração da Caixa



Figura 31 - Exploração da Caixa



Figura 32 - Exploração da Caixa

Apêndice nº8

Quadro nº3

Distribuição das salas pela creche	
Creche	Jardim de Infância
Sala Arco Íris (4 aos 12 meses)	Sala Vermelha (3 anos)
Sala Violeta (12 aos 24 meses)	Sala Verde (3-4 anos)
Sala Rosa (12 aos 24 meses)	Sala Amarela (4-5 anos)
Sala Azul (24 aos 36 meses)	Sala Lilás (5-6 anos)

Apêndice nº9



Figura 33 – Refeitório



Figura 34 – Entrada Principal



Figura 35- Ginásio



Figura 36 - Dormitório



Figura 37 – Gabinete das Educadoras (para as crianças é a sala dos computadores)



Figura 38 – Espaço Exterior: Pátio



Figura 39 – Parque de Merendas: “Bosque”

Apêndice nº10

Quadro nº4

Dados relevantes de cada uma das crianças

Grupo	Sexo	Idade	NEE
Criança 1	Feminino	5 Anos	Não Apresenta
Criança 2	Feminino	5 Anos	Não Apresenta
Criança 3	Masculino	5 Anos	Não Apresenta
Criança 4	Masculino	5 Anos	<u>Apresenta NEE</u>
Criança 5	Masculino	6 Anos	Não Apresenta
Criança 6	Feminino	5 Anos	Não Apresenta
Criança 7	Masculino	5 Anos	<u>Apresenta NEE</u>
Criança 8	Masculino	6 Anos	Não Apresenta
Criança 9	Masculino	5 Anos	Não Apresenta
Criança 10	Feminino	6 Anos	Não Apresenta
Criança 11	Masculino	6 Anos	Não Apresenta
Criança 12	Masculino	5 Anos	Não Apresenta
Criança 13	Feminino	5 Anos	Não Apresenta
Criança 14	Feminino	6 Anos	Não Apresenta
Criança 15	Feminino	5 Anos	Não Apresenta
Criança 16	Feminino	6 Anos	Não Apresenta
Criança 17	Masculino	5 Anos	Não Apresenta
Criança 18	Masculino	6 Anos	Não Apresenta
Criança 19	Masculino	6 Anos	Não Apresenta
Criança 20	Masculino	5 Anos	Não Apresenta
Criança 21	Masculino	5 Anos	Não Apresenta
Criança 22	Masculino	6 Anos	Não Apresenta

Apêndice nº11**Quadro nº5****Plano de Rotinas para o JI**

Horário	Atividade
07h30 – 09h00	Receção
09h00 – 10h00	Acolhimento
10h00 – 12h00	Propostas Educativas Explorações livres
12h00	Almoço
13h00 – 14h00	Repouso
14h30 – 15h30	Propostas Educativas Explorações livres
16h00	Lanche

Apêndice nº12



Figura 40 – Área da Manta



Figura 41 – Área da Biblioteca



Figuras 42 e 43 – Área de Iniciação à Escrita e à Matemática



Figura 44 – Área do Cabeleireiro



Figura 45 – Área da Casinha



Figura 46 – Área dos Jogos

Apêndice nº13



Figura 47 – Pintura do cartão do dia da semana



Figura 48 – Realização do autorretrato e do nome



Figuras 49 e 50 – Decoração da moldura da tabela



Figura 51 – Marcação das Presenças



Figura 52 – Tabela das Presenças



Figura 53 – Exemplo de uma criança a desenhar o que para esta é a poluição



Figura 54 – Criança mostra o seu desenho da poluição aos colegas



Figura 55 – Identificação dos Ecopontos



Figura 56 – Pintura dos Ecopontos



Figura 57 – Ecopontos finalizados



Figura 58 – Convites para as Salas da Instituição para assistirem à música: *Vamos lá reciclar*



Figura 59 – Apresentação da *Vamos lá reciclar* à comunidade da instituição.



Figuras 60 e 61 – Separação do lixo



Figura 62 – Experiência do dia e da noite



Figura 63 – As crianças mantêm-se atentas à experiência do dia e da noite

Apêndice nº14

Quadro nº 6

Início da teia – primeiras questões

<i>O que sabem sobre a lua?</i>	<i>O que querem saber?</i>	<i>O que querem fazer?</i>
<ul style="list-style-type: none"> - “Quando estamos na lua podemos flutuar.”; - “A lua está no espaço.”; - “A lua só aparece às vezes.”; - “Quando o sol está perto a lua está escondida (lua nova).”; - “As pessoas que estão no Planeta Terra veem que a lua tem luz.”; - “A lua às vezes parece uma maçã e outra vezes uma banana.” 	<ul style="list-style-type: none"> - Se a lua é uma estrela? (pergunta inicial do projeto); - De que é feita a lua? - Os nomes (fases) da lua? - A que sabe a lua? - Quais são os Planetas? - Como estão os Planetas no Espaço? - Como construir um foguetão? - Como se veste o astronauta? 	<ul style="list-style-type: none"> - Queremos construir um foguetão; - Queremos visitar a lua e os Planetas; - Gostávamos de fazer um livro de histórias; - Aprender canções sobre o Espaço; - Fazer jogos.

Apêndice nº15



Figura 64 – Visita e diálogo entre o astronauta, a lua e as crianças

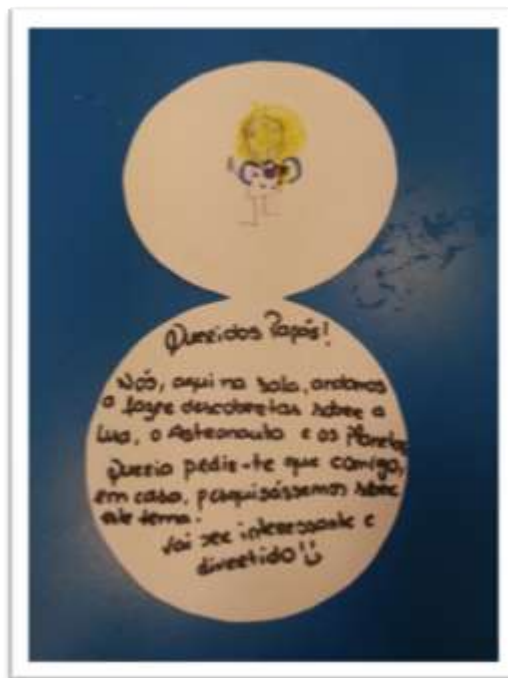


Figura 65 – Pedido para os pais



Figuras 66 e 67 – Pesquisas realizadas pelas crianças, em livros, revistas e na Internet

Apêndice nº16



Figura 68 – Elaboração do Livro



Figura 69 – O Livro finalizado



Figura 70 – Elaboração do desenho do foguetão



Figura 71 – Votação do Foguetão



Figura 72 – Elaboração do Foguetão



Figura 73 – Decoração dos capacetes do astronauta



Figura 74 – Observação pelo telescópio

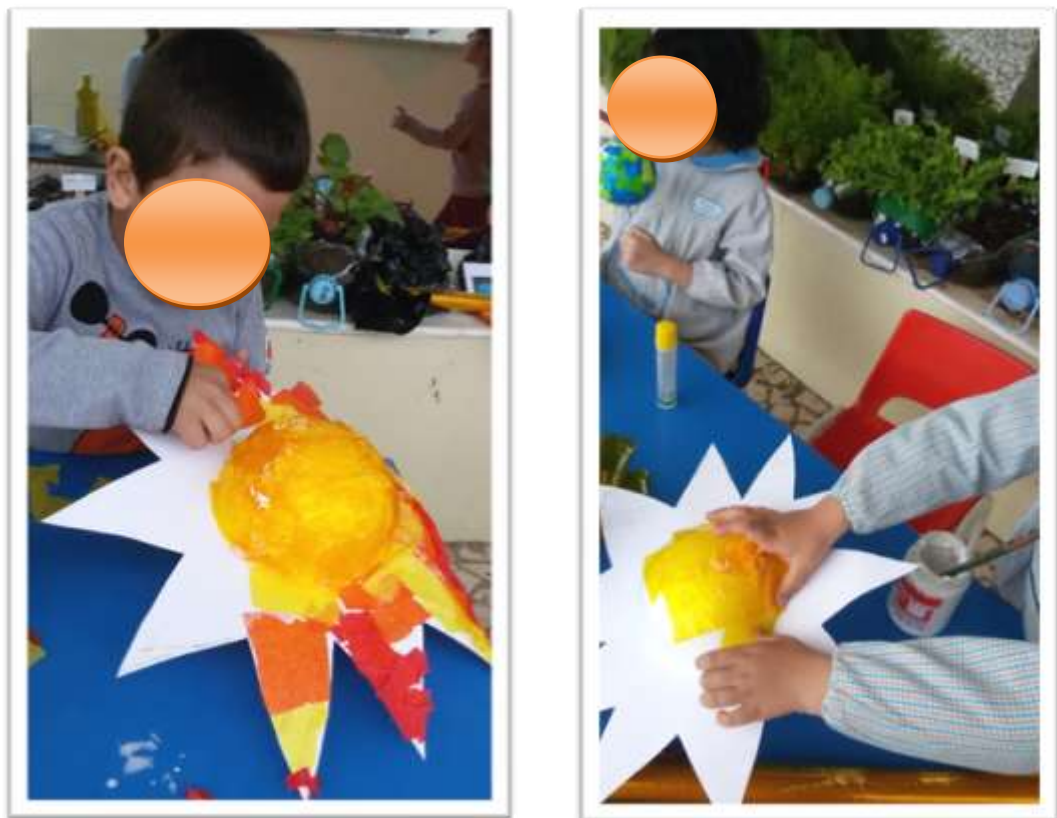


Figura 75 – Colagem do sol e pintura dos Planetas



Figura 76 – Representação da fase da lua nova, através do corpo



Figura 77 – Representação da fase da lua cheia, através do corpo

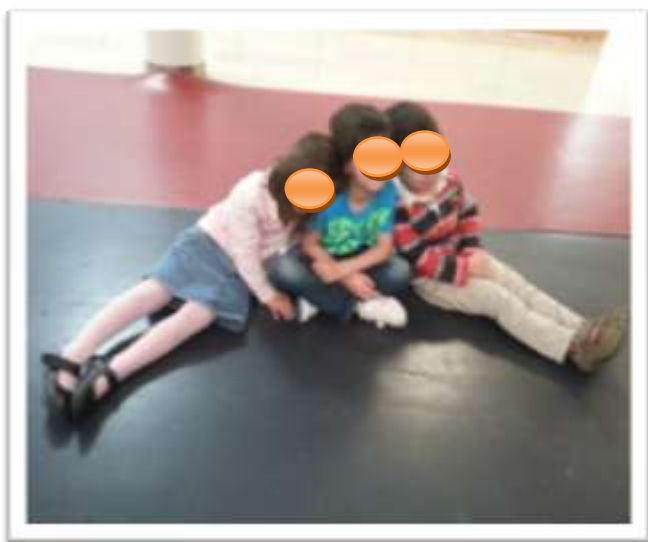


Figura 78 – Representação da fase da lua, o quarto crescente, através do corpo



Figura 79 – Representação da fase da lua, o quarto minguante, através do corpo



Figura 80 – Construção da bandeira de Portugal para o foguetão



Figura 81 – Criança a escrever no convite para a divulgação do projeto



Figura 82 – Convites para a divulgação do projeto



Figura 83- Participação na construção da teia



Figura 84- Teia inicial



Figura 85- Teia final

Apêndice nº17



Figura 86 – Entrada do Planetário



Figura 87 – Foguetão dentro do Planetário



Figura 88 – Interior do Planetário



Figura 89 – Parte das pesquisas



Figura 90 – Parte das pesquisas



Figura 91 – Parte das pesquisas



Figura 92 – Parte das pesquisas



Figura 93 – Visita dos familiares ao Planetário



Figura 94– O grupo todo reunido vestido a rigor

Descobrimos que o foguetão...

- “Tem de ser forte, construído por peças e tem uma janela no meio.”
- “Têm peças de metal.”
- “É grande e tem uma porta.”
- “É grande e redondo.”
- “É retângulo.”
- “É pesado.”
- “É bicudo na ponta.”
- “É redondo.”
- “Tem cor branca.”
- “Tem que ter escadas.”
- “Tem que ter um volante.”
- “Tem que ter muita força para conseguir voar, tem uns motores potentes.”
- “É muito comprido.”
- “Tem de ser forte para voar.”
- “Tem um bico.”
- “Têm cadeiras agarradas ao chão e janelas.”
- “É quentinho dentro do foguetão.”
- “Têm janelas.”
- “É em forma oval e com janelas.”
- “Tem uma janela no meio e outra atrás.”
- “Por dentro tem botões coloridos.”
- 2Tem de ser grande e uns foguetes em baixo.”

Apêndice 19

Qual o Planeta de que mais gostámos e porquê?

- “Do Planeta Terra porque é giro e onde vivemos.”
- “Do Mercúrio porque fica ao pé do Sol.”
- “Do Saturno porque é giro.”
- “Do Úrano porque é macio.”
- “Da Terra porque têm árvores e é verde.”
- “Da Terra porque têm árvores e flores.”
- “Do Saturno porque têm anéis à volta muito fininhos.”
- “Do Planeta Terra porque há água e terra.”
- “Do Marte porque é vermelho e é a minha cor preferida.”;
- “Da terra porque é onde eu vivo.”
- “Da Terra porque é verde e tem água.”
- “Do Saturno porque tem a minha cor preferida.”
- “Do Planeta Júpiter porque é giro.”
- “Da Terra porque tem comida e nos outros planetas não.”
- “Plutão porque parece os nomes dos cães.”
- “Da Terra porque é divertida e faz-me rir.”
- “Da Terra porque tem água.”
- “Da Terra porque é verde e gira.”
- “Da Terra porque têm flores, árvores e casas.”
- “Da Terra porque está toda verde.”

Apêndice nº20

O que gostamos mais de fazer no “Projeto do Espaço”

- “Fazer a mochila com os pais.”
- “Fazer o fato com o pai e a mãe. Divertimo-nos muito.”
- “Gostei de fazer o fato com a mãe e o pai e de fazer o foguetão.”
- “Gostei de fazer o foguetão porque pintei a parte do bico, as asas e a parte cinzenta.”
- “Gostei de fazer o fato, a mochila e de desenhar na teia.”
- “Do fato, de fazer o foguetão e fazer o capacete.”
- “Eu gostei de pintar o foguetão e fazer o capacete.”
- “Gostei de tudo, de pintar os planetas e de fazer as pesquisas.”
- “Eu gostei de procurar as peças do foguetão. Gostei de tudo.”
- “Gostei de fazer o fato e ver pelo telescópio.”
- “Pintar o planeta e de desenhar na teia.”
- “Pintar o foguetão.”
- “Gostei de meter tinta no cenário, o planeta e gostei de fazer o fato com o mano.”
- “Ver no telescópio, esponjar na órbita e de fazer a família na teia.”
- “Ver pelo telescópio, pintar o foguetão, esponjar. Gostei de tudo.”
- “Gostei de tudo.”
- “Gostei de tudo, mas gostei mais do telescópio.”
- “Gostei de fazer o foguetão, esponjar, o capacete e o Planeta Marte.”
- “Gostei de tudo.”

Apêndice nº21

Canção

O sol é uma estrelinha
vivia sozinha
no céu a brilhar

Amiguinhos arranjou
e assim formou
o sistema solar

Os amigos são
os planetas,
asteroides, cometas
na roda a girar

E o sol parado
no centro
sem ter movimento
a luz lhes vai dar.

**Assim o primeiro é o mercúrio
vem o vénus em segundo
e a terra que é o nosso chão
vem marte
o júpiter e saturno
o úrano e o neptuno
e por último o plutão.**

Poema – “À Lua”

Todos nós aqui da sala
uma viagem vamos fazer,
desde a Terra até à Lua,
vai ser um grande prazer.

Vamos vestir nossos fatos
e à nave subiremos.
Sentadinhos, todos juntos,
à Lua nós chegaremos.

Espreitem lá pelas janelas!
Já estamos a alunar!
Tirem fotos, não se afastem.
Estamos todos a flutuar!

Os astronautas regressam
ao seu planeta querido:
“É a Terra!”, sim, valentes,
onde estão vossos amigos.

Apêndice nº22

Quadro nº7

Entrevista – Criança
<i>1. O que achas da tua escolinha?</i>
2. Quais são os espaços que mais gostas? Porquê?
3. O que fazes nesses espaços?
4. Quais são os espaços que menos gostas?
<i>5. O que gostarias de mudar na tua escolinha?</i>

Apêndice nº23

Quadro nº8

Entrevista – EE
1. O que é que o(a) seu (sua) filho(a) costuma referir sobre o Jardim de Infância? Gosta ou não gosta?
2. Relativamente aos espaços do Jardim de Infância, existe algum espaço que o(a) seu (sua) filho(a) considere o seu preferido?
3. E o que gosta de fazer nesse espaço?
4. (A) seu (sua) filho(a) mencionou algum aspeto a melhorar em algum desses espaços?

Apêndice nº24**Quadro nº9**

Entrevista – Educadora
1. Qual é a opinião do grupo sobre o Jardim de Infância?
2. Que espaços é que gostam mais?
3. Quais as atividades que as crianças gostam mais de realizar nesses espaços?
4. As crianças já sugeriram alguma alteração nos espaços?
5. As alterações sugeridas pelas crianças foram concretizadas?

Apêndice nº25**Quadro nº10**

Entrevista – Auxiliar
1. Na sua opinião, o que é que o grupo acha do Jardim de Infância?
2. Quais os espaços que mais gostam?
3. O que gostam de fazer nesses espaços?

Apêndice nº26



Figura 95 – Assinatura do contrato



Figura 96 – Registo gráfico dos espaços que gostam mais e que gostariam de mudar no JI



Figura 97 – Construção dos mapas

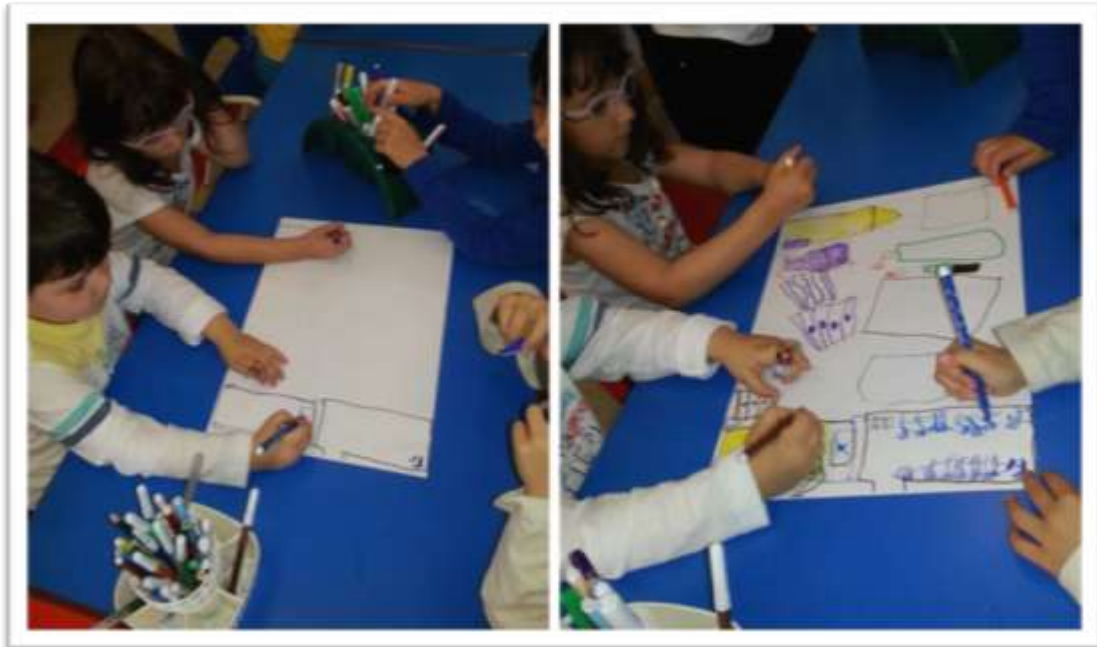


Figura 98 – Discussão e elaboração do espaço a mudar -
dormitório



Figura 99 – Manta Mágica



Figura 101 – Discussão e análise da Manta Mágica



Figura 100 – Manta Mágica: mapas